Obsah

Editorial

Oproti transmisivnímu modelu školy, kladoucímu důraz na učivo a učitele, se v současnosti stále výrazněji prosazuje pedagogický přístup orientovaný na žáka. Žák je aktivním prvkem výchovně-vzdělávacího procesu, poznání se rozvíjí na základě jeho dosavadních zkušeností, žáci se učí vzájemně spolupracovat, mezi učitelem a žákem existuje dialog, osnovy akceptují odlišnosti žáků a umožňují individuální přístup atd. Zamyšlení nad tímto přístupem přináší i třetí číslo 139. ročníku časopisu Komenský.

V rozhovoru profesor Milan Hejný přibližuje, jak odlišné mohou být potřeby žáků v matematice, a ukazuje, jak může učitel vyjít těmto potřebám vstříc. Třeba tím, že poskytne žákům potřebný čas k učení. Metoda nazvaná *vyučování orientované na budování schémat* zcela kontruje pojetí matematiky jako drilu a ukazuje důležitý aspekt přístupu orientovaného na žáka, totiž vnitřní motivaci žáků, jejich touhu poznávat. Individualitu žáků dále doplňuje téma genderu ve škole, které otevírá Lucie Jarkovská. Třídu z hlediska genderu nemůžeme chápat jen jako skupinu chlapců a dívek. Chlapci i dívky se totiž mohou chovat genderově nonkonformně. Pro učitele se tak stává výzvou pokoušet se o genderově citlivý přístup k žákům. Dotýká se totiž zde samotné identity žáků. Vycházet vstříc individuálním potřebám žákům mohou i moderní technologie. Přehled současných zahraničních výzkumů zaměřených na využití tabletů ve výuce přináší Josef Moravec. Tablety přispívají nejen k individualizovanému vyučování, ale mohou také pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, například s autismem, jak ukazuje jeden z popsaných výzkumů. Ivana Kolářová prezentuje výzkum o mluveném projevu žáků 1. stupně ZŠ, do něhož se v některých regionech promítá silný vliv nářečí. Toto zjištění připomíná, že pro učitele je důležité poznat nejen žáky, ale i region, ve kterém působí. I tato rozmanitost přispívá k obohacení výuky. Učitel ji může využít k tomu, aby zdůraznil význam nářečí pro kulturní dědictví regionu a zároveň poukázal na význam spisovného jazyka. Výzkumné příspěvky uzavírá historický výzkum Michala Šimáně o českém menšinovém školství za první republiky. Specifičnost žáků a školy je tak dokreslena nejen v prostoru, ale i v čase.

Přístup orientovaný na žáka má svou tradici v anglicky mluvících zemích. V reportáži jsme proto navštívili Londýn, konkrétně českou školu v Londýně. Skrze sobotní výuku zde žáci udržují kontakt s češtinou a pronikají do českých reálií. Autonomie žáka je dalším ze stavebních kamenů přístupu orientovaného na žáka. Marie Stodolová ilustruje, jak lze rozvíjet autonomii žáka ve výuce angličtiny. K tomu, aby žáci mohli být samostatní, nezávislí a tvořiví nejen ve škole, ale i v životě, přispívá kritické myšlení. Metodu kritického myšlení ve vztahu k čtenářské gramotnosti nabízí jako námět do výuky Jana Marie Tušková. K aktivitě žáků přispívá také propojení učiva s praktickým životem. K tomuto tématu směřuje článek Naděždy Kopecké o přiblížení laboratorních prací z chemie každodennímu životu. Škola orientovaná na žáka je otevřená, přijímá různorodost, je inkluzivní. Nad malotřídkou jako prostorem pro inkluzi se zamýšlí Zdena Tomagová. Poslední námět do výuky je z pera Terezie Dubinové a přispívá k diskusi na téma jak učit o holokaustu.

V přístupu orientovaném na žáka se nezapomíná ani na učitele. Učitel může mít se žáky lépe nastavené vztahy, může pracovat méně rutinně a zároveň dosahovat lepších výsledků, což spolu s dalšími faktory přispívá k větší radosti z jeho konání, a tím i k prevenci únavy či syndromu vyhoření. Učiteli se skrze tento přístup zkrátka často „lépe učí“. Přejeme vám, aby se vám lépe učilo i díky časopisu Komenský.

Za redakci
Kateřina Lojdová

Kateřina Lojdová

Radost žáků z objevování matematiky

S profesorem Milanem Hejným o radosti žáků z objevování matematiky

Profesor Milan Hejný je předním českým a slovenským odborníkem v didaktice matematiky. Rozvinul účinný způsob výuky matematiky metodou nazvanou *vyučování orientované na budování schémat* (VOBS). Pro tuto metodu se svým pracovním týmem vytvořil sadu učebnic matematiky pro 1. stupeň, které jsou, podle sdělení České školní inspekce z roku 2014, rozšířeny asi na 800 školách. Českou řadu učebnic pro první stupeň základních škol schválilo MŠMT v roce 2007. Na učebnicích pro 2. stupeň se právě pracuje, měly by být k dispozici od jara 2015. S profesorem Milanem Hejným jsme hovořili o jeho životní cestě s matematikou a také o tom, jakými způsoby může svět matematiky zprostředkovat učitel žákům.

Pane profesore, kudy vůbec vedla vaše cesta k matematice?

Dominantním prvkem byl můj táta, který byl v jisté opozici k tradičnímu vyučování, kterého se mi dostávalo ve škole. On mě vedl spíše k intelektuálnímu spekulování a rozvíjení myšlení, nikoliv k tomu numerickému počítání. Pak to byl můj gymnaziální učitel, ten mě naučil přesnějšímu matematickému myšlení a matematické kultuře a na vysoké škole to byl vynikající kantor, matematik a člověk, docent Karel Havlíček. Všichni tři, otec samozřejmě nejvíce, mi otevřeli matematiku jako způsob nahlížení na svět.

Co bylo impulsem k vytvoření tzv. Hejného metody, jestli ji takto můžeme nazvat?

Ano, ale nesmíme říct Milana Hejného, musíme říct Víta Hejného, tedy mého tatínka. Kdybych byl troufalý, přidal bych za toho Víta jméno Milan. Hejného metoda má počátky ve 30. letech, kdy můj táta učil na obchodní akademii. Tam jsou spíše kupecké počty než matematika, ale i ty se mohou učit inteligentně, a on bádal nad tím, jak to udělat. A když jsem pak chodil do školy já, jeho syn, tak začal mít zájem, jak to udělat s tím malým dítětem. Věnoval tomu hodně práce a svoje zkušenosti a myšlenky si zapisoval. Ty nejdůležitější jsou v knize *Archív Víta Hejného I.* Můj vstup do didaktiky matematiky způsobil můj syn. Bylo to v roce 1974, kdy jsem byl velice nespokojen se způsobem, kterým jej učili ve škole matematice. Rozhodl jsem se, že od 5. ročníku půjdu učit matematiku do jeho třídy. Tato práce mě do té míry vtáhla, že už jsem od toho neutekl. Tvrdou matematiku jsem pověsil na hřebík a zůstal jsem u didaktiky. Vždycky jsem měl štěstí na spolupracovníky, měli jsme tým mladých lidí, učitelů nebo posluchačů z fakulty. Na fakultě jsem stále učil topologii a diferenciální geometrii. Nebylo mi dopřáno učit didaktice, protože to byl tenkrát ideologický front, a ten byl vymezen pro kované straníky, a ne pro mě.

I na přednáškách a cvičeních na vysoké škole jsem používal otcovy metody, a tím pádem značná část mých posluchačů vstřebala tu metodu výuky, která je založena na silné autonomii žáka. Na základní škole spolu se mnou v paralelních třídách učili dva kolegové. Práce nás



bavila a často jsme do noci seděli v kabinetu, analyzovali práce žáků, uvažovali o příčinách, proč jeden žák uvažuje tak a jiný jinak. Tyto zkušenosti jsme sepsali v knize *Teória vyučovania matematiky*. Dílo již bylo vysázeno, když přišel z ÚV KSS zákaz vydání. Já jako hlavní autor jsem nebyl členem KSS a v kolektivu autorů bylo málo straníků. Naštěstí redaktorka SPN přišla na geniální myšlenku. V té době vycházela v SPN publikace pod skoro stejným názvem trojice vysoce stranicky hodnocených autorů. Tato redaktorka s autory domluvila, že obě knihy vydají jako I. a II. díl jediné učebnice. Tak jsme k původnímu názvu knihy dostali pořadové číslo 2, ale kniha vyšla.

Jak lze tuto metodu představit učitelům?

Metoda stojí na dvou principech. První říká, že podstatou matematického poznání dítěte je porozumění pojmům, vztahům a procesům. Druhý princip říká, co má učitel dělat, aby dítě dosáhlo porozumění matematice.

Tradiční představa o cílech vyučování matematice na prvním stupni je hbité sčítání, odčítání, násobení a dělení. To je představa velice špatná. Podstatou matematického poznání není hbité počítání, ale hluboké porozumění, tj. dynamicky se rozvíjející síť vzájemně propojených zkušeností a znalostí. Bližší poučení, které najdeme v psychologii, osvětlím pomocí ilustrace. Každý z nás je schopen říct, kolik má ve svém bytě oken, dveří, koberců atd. Nikdy jsme se tato čísla neučili, ale umíme je najít, protože máme v hlavě schéma našeho bytu. Stejně máme v hlavě schéma sborovny, školy, přátel, knihovny atd. Naše znalosti jsou uloženy ve schématech. A některá z těch schémat jsou i matematická. Ta jsou nositelem hlubokého poznání. Naším cílem je budovat ve vědomí žáků matematická schémata. Jak? Musíme vytvořit něco jako je ten byt. Nějaká prostředí napojena na životní zkušenosti dítěte. Třeba na skákání panáka nebo na cestování autobusem. Žáka do toho prostředí vtáhneme tím, že mu dáváme různorodé úlohy týkající se prostředí. Žák úlohy řeší, debatuje s kamarády a buduje ve své hlavě schéma daného prostředí. Ta komunikace je strašně důležitá. To je cesta, kterou třída odhalí celou matematiku. Žáky to baví, mají potřebu tuto činnost opakovat. Jestliže po hodině přijde nějaké dítě za učitelkou: „Dejte mi ještě tu úlohu o těch koních," tak to je přesně to, co chceme. Radost, která zachvátí dětskou duši v okamžiku uzření nové pravdy, je podle B. Russella toxická. Dítě chce tu radost zažít opakovaně. Má potřebu poznávat.

„Komunikace mezi žáky je strašně důležitá. To je cesta, kterou třída odhalí celou matematiku."

A jaká je zde role učitele?

Učitel, který chce u žáků navodit popsaný způsob poznávání, musí výrazně změnit tradiční edukační styl. Především, a to je pro učitele to nejtěžší, nesmí dětem nic vykládat. Říkáme, že je akusticky ve třídě skoro nepřítomen. On dává otázky, řídí diskusi, povzbuzuje, chválí, ale nemluví o matematických podstatách.

To je poměrně radikální proměna role učitele.

To je obrovská proměna. Učitel je nasměrován více na děti než na samotnou matematiku. A když ji navíc dobře ovládá, umí pak dávat žákům přiměřené úlohy „na tělo". I slabšímu žákovi umí formulovat úlohu, kterou on vyřeší, a bude z toho mít radost. I špičkovému žákovi bude schopen dát pro něj přiměřeně náročnou úlohu. Právě diferencovat tuto různorodou náročnost umí učitel, který matematiku dobře umí. Byť naše zkušenosti praví, že učitelé matematicky zdatní mají silnější nutkání žáky poučovat. Ti, kteří to tak dobře neumí, prostě nevykládají. Samozřejmě optimální je, když tu matematiku umí a umí mlčet.

Tím se mění celé pojetí matematiky spojené s drilem a učením se vzorečkům. Jak se vůbec pracuje s vzorečky v této metodě? Dostanu se tam odněkud?

Vzorečky vytvoří děti samy. Nejprve jako intuitivní porozumění vztahům, které jsou ve zkoumané situaci přítomné. Poté následuje slovní artikulace vztahů, pak upřesněná artikulace vztahů, pak částečně formalizovaná artikulace a posléze formalizovaný zápis vztahů. Tak třeba obsah trojúhelníku. Žák odhalí, že „musím udělat obdélník tady z toho a z toho (to dítě ukazuje) a pak vezmu půlku z toho obdélníku a to je obsah toho trojúhelníku." Lepší formulace je: „Vezmu délku strany, vezmu délku výšky, ty dvě čísla vynásobím a vydělím dvěma." Ještě lepší formulace je: „Délka strany krát délka příslušné výšky lomeno dvěma."

A teprve pak přijde vzoreček. $S = (z \cdot v)/2$. Mezi intuitivním porozuměním a formulací přesného vzorce může někdy uplynout rok i více. Přitom jsou ve třídě žáci, kteří už po dvou týdnech dojdou do posledního stadia. Žák potřebuje stejnou myšlenkovou figuru mnohokrát zažít, aby se tato stala vlastnictvím jeho mozku. My dospělí to necítíme a domníváme se, že opakováním dítě ztrácí čas, a že je to nutné urychlit. Ale tím de facto děláme to, co můj táta připodobňoval k zahradníkovi, který každé ráno kytky popotahuje z kořínků, aby mu rychleji rostly. Rostlinka tím neroste, ale chřadne; roste hnojením.

Pane profesore, to je představitelné u jednodušších úloh, je ale možné takto objevit i složitou matematiku?

V letech 1968 a 1969 jsem byl jako stážista na špičkových univerzitách v oblasti topologie (tou jsem se tenkrát zabýval) v Liverpoolu a v Moskvě. V obou případech semináře vypadaly stejně. Profesor seděl v první lavici a mlčel. Úlohy, které zadal minule, řešili na tabuli studenti. Všechno se to odehrávalo v dialogu žáků se dvěma asistenty, kteří sumarizovali vše, co se objevilo, a řekli, co zůstalo otevřené. Nakonec k tabuli přišel profesor a formuloval další dvě tři úlohy do příště. Matematika se na těch nejprestižnějších univerzitách neučí, ale objevuje. A když se podíváte na Wikipedii na vystoupení profesora Erica Mazura z Harvardu, tak intenzivně slyšíte, že na vysoké škole se nesmí přednášet. Student, který není schopen se na řešení úloh aspoň „připodílet", na univerzitu nepatří. Rozhodující je tvořivá činnost. To neplatí pouze pro špičkové univerzity, ale i pro naši pedagogickou fakultu a inspiruje to i výuku na základní škole. Na fakultě zkoušíme kvalitu myšlení, nikoli naučené znalosti. Posluchač u zkoušky může používat vše, co si přinese. Ale některým posluchačům je to proti srsti. Ti jsou při tradičním vyučování hvězdy, oni se to umí „našrotit". A v tom našem pojetí neví, co se mají na zkoušku naučit. Neví, jak se mají učit myslet.

A je to ještě matematika? Nebo je to širší rozvoj kognitivních dovedností žáka? Je to ještě pořád ten obor?

Určitě. Ale netýká se to pouze matematiky. Měl jsem možnost vidět anglické maturity ze světové literatury. Čtyřhodinová písemka se píše v knihovně, takže žáci mají všechno k dispozici. Téma: porovnejte fenomén žárlivosti u Henrika Ibsena a Lva Tolstého. Kdo nemá načteno, tak s tím nic neudělá. Faktografické znalosti nestačí. A stejné je to u matematiky.

Tím se dostáváme k testování. Tak se musím zeptat, jestli žáci, kteří projdou touto metodou, jsou v klasických testech stejně úspěšní jako ti, kteří jí neprojdou.

Od Jitky Michnové (učitelka ZŠ Neratovice) víme, že ani jeden z jejích žáků, které vypustila v pátém ročníku, nešel na druhém stupni se známkou z matematiky dolů, byť pak šli do tříd s tradiční výukou matematiky. V těch netradičních úlohách jsou tyto děti většinou úspěšnější.

Jaký je vlastně vztah mezi znalostí a dovedností v této výuce matematiky?

To záleží, jak to nastavíte. Jestli se ptáte na to, jak se na to já dívám, tak určitě to závisí na tom, jaké je určení člověka. Zacílené vyučování je velmi důležité, tedy jestli člověk bude vykonávat rutinní nebo tvůrčí práci. V současné době máme nedostatek těch tvůrčích lidí, schopných improvizace, schopných hledat nová řešení.

A ta metoda může přispět k tomu, abychom jich měli více?

Ano, já si myslím, že ta metoda k tomu silně přispívá.

Pokud by se učitelé zamýšleli nad tím, že by začali vyučovat Hejného metodou, jakou otázku by si mohli položit, aby zjistili, zda jim vaše metoda bude vyhovovat?

Dnes už máme po republice hodně škol, kde se naší metodou dobře učí. Například zde, v Brně, je to především Cyrilometodějská základní škola. Zájemcům o naši metodu výuky doporučuji navštívit takovou třídu, zhlédnout výuku, podebatovat s učitelkou i se žáky, všimnout si, kolik slov řekne učitel a kolik mluví děti. A jak učitel pracuje s chybou, že na ni není alergický. Nechá žáky, ať oni sami chybu objeví a odstraní. Chyba je přirozená cesta k hlubšímu porozumění. Když takový návštěvník zjistí, že se děti na matematiku těší, určitě to povzbudí i jeho odvahu vydat se tímto směrem.

To musí být docela těžké pro učitele, protože ti jsou zvyklí chyby opravovat. Jak se dá naučit neopravování chyb a jejich přijímání?

To je trénink. Učitel se nahrává na video, pak si to přehrává, je instruován, jak má vlastní práci analyzovat. Vidí svoje chyby, a to mu umožní je postupně odstraňovat. Nejde to hopem, ale když to tak dělá, jako třeba jedna paní učitelka, tři roky, ovoce se dostaví. Má žáky chytré, nápadité, milující matematiku. Ona stojí u okna a děti k ní běhají. Ona pokývá hlavou, že možná ano a možná ne, a děti běží a debatují mezi sebou. Ale vyžádalo si to tři roky. Když jsme analyzovali její první video, tak si pobrečela. Dnes se tomu směje. Měl jsem více takových případů. Jedna paní učitelka po analýze svého videa řekla: „Jdu prodávat do zeleniny, já se nehodím na kantořinu." Nakonec setrvala a dnes je skvělá. Kantořina je tvrdé řemeslo, ale když se to povede, přináší člověku ohromnou radost a pocit smysluplného života.

Na to navážu otázkou, zda je potřeba, aby učitel, který učí touto metodou, měl určitou sebezkušenost, to znamená, aby si zkusil roli žáka, který je vyučován touto metodou, zejména klást otázky a nedostávat odpovědi. Pravděpodobně totiž sám prošel vzdělávacím systémem, který byl nastaven úplně jinak. Je potřeba aby měl zkušenost z role žáka?

Velice dobrá otázka. My se na fakultě takovým způsobem snažíme učitele učit, aby tu zkušenost měli. A protože naše učebnice nejsou úplně triviální, tak mnohdy učitel řešící úlohy je na tom hůř než žák, a mnozí učitelé si museli přiznat, že jim řešení některých úloh museli ukázat žáci. Mají na sebe vztek, ale na druhou stranu, když jsou dobří kantoři, tak mají radost z toho, že to ti žáci umí.

Kam se tedy učitelé mohou obrátit?

Na stránkách www.h-mat.cz najdou, kde je v jejich okolí vzorový učitel, kam se mohou jít podívat. A také míváme letní školy, do kterých se učitelé mohou přihlásit.

Děkuji za konkrétní informaci. Ještě bych se zeptala na limity této metody v běžné škole.

Jeden z malérů je autorita ředitele. Tam se setkáváme s dvěma krajnostmi. V té první učitel podle té metody učit chce, ale ředitel to nechce dovolit. Ještě horší je případ, kdy se ředitel v té metodě zhlédne a nařídí to, že tak učitelé musí učit. Učitel použije naše učebnice, ale učí tradičně. Vezme třeba „pavučiny" a ukáže žákům, jak to mají řešit. Takže to, co mělo být podnětem, se stává kladivem. Pokaždé vznáším prosbu k ředitelům, aby nenutili své učitele učit touto metodou. Chtějí-li ji zavést na své škole, za to jim velice děkuji. Ať pohovoří s učiteli a zájemce ať pošlou na některou naši letní školu a nechají učitele, ať se rozhodne sám. Učitel může být proti, protože se dozvěděl všelijaké historky nebo si sám netroufá do toho jít. Můžou tam být různé důvody, ale to se nedá měnit silou. Každá změna silou je kontraproduktivní. To, že se ta metoda prosadí, o tom jsem přesvědčen, ale byla by tragédie, kdyby došlo k tomu, že by se učila na všech školách. To si v žádném případě nepřeji. To je ta demokracie, různorodost. I u nás máme studenty, kteří pro tu metodu horují, a studenty, kteří dávají přednost výkladům a „vzorečkování".

Této metodě také bývá vyčítáno, že není přístupná žákům, kteří mají nějaké omezení, ať už intelektové nebo jiné.

Toto je mystérium, toto není pravda. V časopise Speciální pedagogika jedna autorka píše, že

„Já jsem skálopevně přesvědčen, že je to pro úplně všechny děti, ale ne pro všechny učitele.“

díky metodě krokování byly velmi intelektuálně retardované děti schopny sečíst čísla přes desítku, poprvé za její působení. Já jsem skálopevně přesvědčen, že je to pro úplně všechny děti, ale ne pro všechny učitele. Pro děti je to tehdy, když tu laťku nastavíme přesně a přiměřeně na ně. To je ale univerzální pravda, to se netýká jen této metody. Ovšem tato metoda je na to zvláště citlivá.

Proč někteří učitelé tuto metodu nepřijímají?

Je tam třeba vnitřní přesvědčení, že tak jak to učili mne, tak je to nejlepší. Nebudeme dělat žádné pokusné králíky, ta tradice je osvědčená, já jsem se to tak taky učil/a a jsem tak nastavený/á. Jiný z důvodů je, že by učitel musel hodně studovat a to studování třeba odkládá. Na škole se mohou vytvořit dva klany – pro a proti, a ony bojují proti sobě, místo aby se vytvořila synergie. V jedné škole máme v první třídě tři paní učitelky, které to učí tradičně a tři paní učitelky, které to učí nově. A každý týden se z každé třídy jedna hodina natáčí. Pak se na to podíváme. Ty učitelky k sobě nejsou nepřátelské, alespoň zatím ne. A my to budeme analyzovat, rozhodně ne s tendencí, aby to pro nás vyšlo dobře. Jde nám o to, co se vlastně ty děti naučí, jak je to baví atd. Nezávislí lidé budou dělat rozhovory s dětmi. Vůbec není vyloučeno, že se ukáže, že některé děti z áčka by raději chodily do béčka a naopak. Je to určitý kognitivní nebo sociální typ toho dítěte. Pak je na nás, abychom začali vymýšlet diagnostické testy, které pomohou rodičům dítěte zařadit své dítě do takového typu vyučování, který by dítěti i rodičům vyhovoval.

Jaké máte vůbec zkušenosti s rodiči?

Máme rodiče absolutně nadšené a na druhé straně – ne rodiče, ale dědečka – který napsal každému poslanci sněmovny, že tady se organizuje vražda našich dětí. Já jsem mu pak odepisoval, protože o takové dopisy se poslanci nezajímají.

Je tam specifická kategorie rodičů, kterým vadí, že nemohou svým dětem pomáhat. A oni se mýlí. Oni mohou svým dětem pomáhat, ale ne tak, jak si myslí. Chtějí dítku pomoci tak, že mu to vysvětlí, a neuvědomují si, že tím jej oberou o radost z poznávání. Mohou dítěti pomoci tak, že si od něj nechají vysvětlovat, jak to vlastně je. V jedné škole, kde se učí touto metodou, zorganizovali úžasnou věc: děti učí rodiče. Rodiče sedli do lavic a děti jim dávaly úlohy z matematiky. A jeden tatínek krásně psal, jak ho syn peskoval a že ho doma musel přeučovat pavučiny. To je ten optimální způsob, jak rodiče mohou dětem pomoct. Tím, že si to nechají vysvětlit, to je ohromná služba. Když slyším dobrý vtip, mám potřebu ho někomu říct. Když čtu krásnou knížku, budu o ní někomu vykládat. Proč to dělám? Když to někomu vykládám, znovu příběh prožívám. Nové prožívání vede k hlubšímu porozumění úrovně, do které jsem se dostal. Tedy rodič nebo prarodič může nejlépe dítěti pomoci tím, že se ptá: „Jak je to? Proč je to? Kdyby to bylo takhle, jak by to bylo?“ My budeme mít na webu H-mat stránku rodičů. Pro rodiče, jejichž dítka navštěvují školu, i pro rodiče, kteří doma sami učí děti. Budou tam i úlohy pro rodiče. Ať se rodiče zamyslí nad

svým pronikáním do úlohy, protože to jim pomůže porozumět tomu, jak jeho dítě postupuje při řešení.

Existují výzkumy, které by dokreslovaly, jak tato metoda funguje v praxi?

Teď probíhají výzkumy, bude se monitorovat vztah dětí k matematice, jejich znalosti, schopnosti i dovednosti. Moje předpověď je, že tam, kde se to učí metodou VOBS, tam ty výsledky budou ve všech ukazatelích lepší. Tam, kde se to učí sice podle našich učebnic, ale ne metodou VOBS, tam jsem sám zvědav, jak ty výsledky dopadnou.

Kdy budou výsledky publikovány?

Řekl bych do dvou let. Když se něco nového objevuje, dělat statistiku je ošidná záležitost. I kdyby ty výsledky vyšly proti nám, mým hlubokým přesvědčením to vůbec neochvěje. Protože já jsem učil nejdříve 26, potom 38 dětí a vím, kde jsou dnes. A jsem přesvědčen, že to, jak jsem je učil, bylo k jejich dobru, a nejen proto, že mi to říkají, ale i proto, čeho v životě dosáhly. Bez ohledu na obecné soudy, které vůči tomu akademická sféra vznese. Samozřejmě mám tam moře nedostatků. To se musí vylepšovat. A někdo s tím musí začít a ukázat, že je to schůdná cesta. A na to stačí ta „první transplantace“, kterou jsem tehdy v Bratislavě udělal. A teď ji tu v Čechách využívá asi 30 učitelů. I intenzita vztahu učitelů k této metodě, jejich citová angažovanost, jak o ni bojují a nedají si ji vzít, i to ukazuje na životaschopnost metody.

Pane profesore, děkuji vám za všechny podněty k zamyšlení a přeji vám i všem učitelům pracujícím touto metodou, abyste ji dále rozvíjeli a obohacovali jejím prostřednictvím naše vzdělávání.



Prof. RNDr. Milan Hejný, CSc.
(*23. 5. 1936 v Martině, Slovensko)

Po absolvování Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy v Praze (1959) působil na ČVUT v Praze, VŠD v Žilině, MFF v Bratislavě a od roku 1991 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Byl hostujícím profesorem na Concordia University v Montrealu v Kanadě a Central Michigan University v Mount Pleasant v USA. Přednášel na 13 zahraničních univerzitách a na více než 30 mezinárodních konferencích. Od roku 2005 se svým týmem začal pracovat na učebnicích matematiky pro 1. stupeň ZŠ, které postupně vyšly v letech 2007–2011 spolu s metodickými příručkami pro učitele a doprovodnými materiály. Je autorem nebo spoluautorem 16 matematických publikací, více než 270 publikací z didaktiky matematiky, včetně 14 knih.

Lucie Jarkovská

Máma je doma,
doma u mimina aneb Gender ve škole

Jedeme do lesa
Táta má kolo. Nasedá.
Já mám taky kolo, ale malé.
Máma má kolo, ale je doma. Doma u mimina.
„Táto, kam se jede?"
„Kam asi, Toníku? Do lesa."
„Táto jedu! To je let!" Jedu jako pán.

Právě jste si přečetli básničku o tom, jak táta se synem jedou na výlet. Básnička se nachází v jednom ze slabikářů určených pro první třídu a má sloužit, stejně jako jiné texty ve slabikáři, v první řadě k procvičování čtení.

Pozornějším čtenářkám a čtenářům jistě neuniklo, že básnička není zdaleka jen o výletu do lesa. Děti se můžou z básničky dozvědět mnohem víc. Například to, že jezdit na kole je prima. Že je správné, když děti s rodiči vyrážejí do přírody. A také to, že když jedete rychle, jedete s větrem o závod, doslova letíte, tak jedete jako PÁN. Kromě lekce čtení je takováto básnička taky lekcí genderovou, skrze kterou se děti učí očekáváním spojeným s tím, zda jsou chlapcem nebo dívkou, budoucím mužem nebo ženou. Učí se, že zatímco kluk s tátou letí s větrem o závod a cítí se jako „pán" (slovo pán zde odkazuje spíše k významu „vládce" než jako „muž"), mámě je kolo na nic, protože je u mimina.

Je samozřejmé, že přečtení takovéto jedné básničky neznamená, že děti internalizují představu o mužích, kteří „jsou na koni" a mají všechny předpoklady stát se pány (pány situace, pány tvorstva) a o ženách, kterým nezbývá nic jiného než sedět doma a čekat na své pány. Nicméně když se podíváme na výukové materiály, se kterými děti ve škole pracují, vidíme, že se podobný vzorec velice často opakuje. Například jednou učebnicí matematiky provádí děti trojice vrstevníků – dva chlapci a dívka. Dívka obvykle ničemu nerozumí a je na chlapcích, aby jí vše vysvětlili. Takováto konstelace je dalším dílkem genderové skládačky. Příběhy vytrvale opakují podobná genderová klišé, jaká jsme viděli v úvodní básničce.

V dětské literatuře stejně jako v učebnicích počty zobrazovaných mužů obvykle výrazně převyšují počty zobrazovaných žen. Učebnice z oblasti dějepisu, literatury, fyziky či chemie často vynechávají ženy úplně, dočítáme se v nich v první řadě o králích a významných vojevůdcích, spisovatelích, vynálezcích, hudebních skladatelích, ale jejich ženské protějšky a kontext jejich obtížného prosazování navzdory genderovým pravidlům zůstávají dětem utajeny.

Smyslem vzdělávání je získávání vědomostí a dovedností. Avšak nejen to, vzdělávání by mělo vést i k osobnímu a občanskému rozvoji. Žákům a žákyním se často snažíme vštípit demokratické principy, ekologickou citlivost či odbourat rasové a jiné předsudky. Zapomíná se však na kategorii genderu. Demokratické školství by mělo dívkám i chlapcům zajistit rovné šance i rovný přístup. A genderová rovnost ve školství neznamená zdaleka jen to, že dívky a chlapci chodí do stejných škol. Součástí genderové rovnosti musí být i důsledné promýšlení toho, jaký obraz světa dětem skrze vzdělávání nabízíme, jaké možnosti jim otevíráme a jaké necháváme zavřené. Pokud podobné genderové uspořádání jako v úvodní básničce najdou děti

ve většině příběhů, se kterými se během vyučování setkají, stává se škola spoluzodpovědná za společnost, v níž jsou životní či pracovní podmínky a šance žen a můžu nerovné.

Vzdělání by mělo chlapcům i dívkám umožnit emancipaci od pozic, do kterých se narodili a do kterých je směřuje společnost. V případě, že jsou tyto pozice pro ně nevýhodné a stresující, blokují je. Gender je jednou z kategorií, které v případě, že zůstávají nereflektovány, můžou dobré záměry vzdělavatelů a vzdělavatelek mařit. Pokud není gender rozpoznán a promýšlen, dochází ve vzdělávacím procesu k nevědomé reprodukci genderových nerovností. Obrazy a vzorce chování, které dětem zprostředkováváme skrze učebnice a probíranou látku, jsou však jen jednou z rovin, na kterých se gender ve škole reprodukuje. Dalším důležitým aspektem je komunikace mezi vyučujícími a dětmi. Vyučující si často myslí, že žádné rozdíly mezi dívkami a chlapci nedělají, vědomě by přeci nikoho nediskriminovali. Mnoho nerovností se však děje neuvědoměle. Prostě jen opakujeme to, co sami známe ze svého dětství, reprodukujeme zažitá klišé. Používáme věty typu: *Na holku ti to v matice docela myslí. / Pepo, nebuď baba, pochlap se a házej tím míčem pořádně.* Myslíme to dobře, chceme děti pochválit či povzbudit a unikne nám, že to děláme skrze genderové stereotypy. Sice dotyčnou žákyni chválíme, ale jedním dechem jí také říkáme, že od holek žádné matematické výkony neočekáváme. Když kluky motivujeme strachem z toho, že budou „baby" nebo „jako holky", učíme je tím neúctě k dívkám i k ženám.

Při seminářích, které jsem vedla na středních školách, však referovaly dívky i o výrocích učitelů, které byly vyloženě záměrně sexistické, např.: *Z písemky na nerovnice máš, Verunko, trojku, ale to nevadí, aby sis spočítala vrácené peníze za nákup, na to ti tvoje matika bude stačit a víc potřebovat nebudeš. / Kluci to pochopí a holky se to naučí zpaměti. / Je trochu škoda, že v našem filozofickém semináři jsou samé holky, protože filozofie byla a je vědou vlastní mužskému mozku.* Toto jsou výroky, které do školy 21. století rozhodně nepatří.

Zdá se, že genderově citlivá výchova souvisí především s podporou dívek, ale není tomu tak. Absence genderové reflexe výuky je nevýhodná jak pro rozvoj dívek, tak pro rozvoj chlapců. Dívkám se nedostává patřičného uznání, protože jsou buď neviditelné, nebo jsou jejich úspěchy zpochybňovány *(Má sice jedničku, ale ona jen tak memoruje. Teď je to sice jedničkářka, ale na střední ji kluci rychle doženou a předeženou.).* Ale genderově citlivý přístup pomáhá i chlapcům. Ti mají často pocit, že vzdělávací proces je jakýsi boj, ve kterém se musejí snažit o to, aby si ve třídě vydobyli dobré postavení především v očích dalších kluků. Mít dobré známky a vycházet s vyučujícími se zdá jaksi změkčilé. Výchovné problémy a kázeňské postihy, které se častěji týkají kluků než holek, bývají součástí určité genderové image – na mě si učitelky nepřijdou, ukážu jim, kdo je tady PÁN. Výtržnictví přináší klukům sankce (poznámky, důtky), ale zároveň určitý lesk odvážných hrdinů. Tento lesk je zajímavý zvláště pro chlapce, kteří jsou jinak ve výuce spíše podprůměrní,

„Vyučující si často myslí, že žádné rozdíly mezi dívkami a chlapci nedělají, vědomě by přece nikoho nediskriminovali. Mnoho nerovností se však děje neuvědoměle. Prostě jen opakujeme to, co sami známe ze svého dětství, reprodukujeme zažitá klišé.“

a ti také později čelí negativním důsledkům tohoto uspořádání. Vysloužené důtky a zhoršené známky z chování ve spojení s podprůměrnými známkami mohou negativně ovlivnit jejich budoucí studijní možnosti. Tito chlapci nezřídka pocházejí z rodin se slabším sociálním zázemím a genderová reprodukce pak jde ruku v ruce s reprodukcí třídní. Problémoví žáci dosahují nízkého vzdělání a často předčasně ze vzdělávacího systému vypadnou a rebelující maskulinita je tím, co k tomuto nezdaru ve vzdělávání přispívá.

V roce 2006 jsem realizovala výzkum zaměřený na reprodukci genderu ve školním prostředí. Šlo o etnografickou studii, v rámci které jsem během jednoho školního roku navštěvovala šestou třídu základní školy a snažila se přijít na to, co pro děti znamená gender, jak funguje v třídním kolektivu a jak se zde utvářejí genderové nerovnosti. Ve svém výzkumu jsem se setkala např. s dvanáctiletým chlapcem, který měl výchovné problémy. Rád provokoval učitelku, a to nejraději nejrůznějšími sexuálními narážkami a dotazy. Neustále trápil spolužačky a snažil se před spolužáky vypadat jako *velký borec*. Při individuálním rozhovoru jsem se ho zeptala na jeho zájmy. Najednou byl v rozpacích, bylo vidět, že se vlastně stydí odpovědět. Nakonec mi prozradil, že hraje divadlo, a že dokonce vystupoval v dětských rolích s jedním známým divadelním souborem. Byla jsem velice překvapená, jednak proto, že bych to do třídního potížisty a kluka, který se neustále tváří, že ho nic nezajímá, neřekla, ale hlavně mě udivil důvod, proč mi o divadle nechtěl říct. Zapřísahal mě, ať o tomto jeho angažmá v žádném případě neřeknu ani třídní učitelce, a hlavně ne spolužákům. Cítil by se prý jako *teplouš*, všichni by se mu prý smáli. Namítala jsem, že by ho třída spíš obdivovala, ale o tom nechtěl ani slyšet.

Tato příhoda ilustruje fakt, že být aktivní, mít intelektuálního koníčka, může být v očích dětí, zejména chlapců něco, co není v souladu s drsňáckou maskulinitou. Zároveň jde o ukázku toho, že gender je úzce spjat s otázkami sexuality a genderová nonkonformita s homofobií. Homofobní šikana se stává na základních, anebo dokonce již v mateřských školách běžným jevem. Již předškolní děti si nadávají do teploušů a buzíků, aniž by ještě věděly, co tato označení vůbec znamenají. Záminkou k takové nadávce může být cokoli – růžový penál po starší sestře, nestandardní koníček (divadlo místo fotbalu či hokeje) nebo třeba i přátelství a dobré vztahy s holkami ve třídě. Setkala jsem se s případem čtyřletého chlapečka, který měl delší vlasy než všichni ostatní kluci ve třídě (rozuměj: neměl vlasy ostříhané strojkem na jeden centimetr), do sídlištní školky přišel, aniž by tušil, že kluci se přeci s holkami nebaví a na rozdíl od holek tráví většinu času bojem (v lepším případě s dinosaury či vesmírnými příšerami, v horším



Jarkovská, L. (2013). ***Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy.*** **Praha: Slon.**

případě mezi sebou navzájem). Do rvaček se nechtěl pouštět, a proto se snažil kamarádit spíše s holkami. Vysloužil si přezdívku *holka*, kluci ho šikanovali a holky se s ním kamarádit nechtěly, protože je to přeci kluk, a navíc divný kluk. Učitelky nijak do těchto interakčních procesů nezasáhly, děti ponechaly svému osudu a chlapeček nakonec odešel do jiné mateřské školky. Celý dětský kolektiv se naučil, že být trochu odlišný (ještě jednou chci zdůraznit, že tento kluk nebyl žádný extrémní podivín, jen nebyl nejtypičtější klukovský kluk s fotbalovým tričkem a kratičkým sestřihem) je legitimní důvod k vyloučení z kolektivu, a pokud se zase objeví někdo takový, je zcela v pořádku, pokud se k němu budou chovat zle.

Genderově citlivá výuka má mnoho pozitivních efektů – pro jednotlivé děti vytváří prostor pro individuální a komplexní rozvoj a posiluje jejich sebevědomí, zároveň je prevencí šikany či agresivity i výchovou k otevřenosti a toleranci. Tématem genderových nerovností a genderově citlivé výchovy jsem se zabývala ve výše zmíněném etnografickém výzkumu, jehož výsledky naleznete v knize Gender před tabulí, kterou vydalo nakladatelství SLON.

Ve své analýze jsem ukázala, že gender není něco, co rozčleňuje školní třídu na dvě skupiny: chlapce a dívky. Ačkoli gender není fixní a nepředurčuje nezměnitelně životy dívek a chlapců, působí jako normativní očekávání, která děti formují. Pokud se jedinec genderovému řádu výrazně vymyká, riskuje vyloučení z třídního kolektivu, což se ve třídě, kterou jsem sledovala, stalo tichému chlapci Vítkovi. Naproti tomu však Magda, třídní divoška, která se družila spíš s chlapci než s dívkami, zase ukazuje možnou strategii balancování mezi genderovou konformitou a nekonformitou. Genderově nonkonformní dívka se hlásila k maskulinním hodnotám a pohrdala vším holčičím a ženským. Nonkonformní Vítek je ve své podstatě mnohem větším ohrožením pro existující status quo než nonkonformní Magda. Proto také zaujímal na rozdíl od Magdy, která se těšila v kolektivu vysokému statutu, marginální postavení.

Genderové nerovnosti jsou reprodukovány subtilními mechanismy, které se vztahují nejen k rovině jednání individuí a k jejich identitám, ale odrážejí a zároveň utvářejí struktury, ve kterých individuum zaujímá určitou sociální pozici a realizuje svou existenci. Během školního vyučování dostávají žáci a žákyně mnohem více než jen lekci z právě probírané látky daného předmětu; prostřednictvím skrytého kurikula dochází k reprodukci struktur a symbolických významů, tak zásadních právě pro genderové nerovnosti. Součástí výzkumu byla sonda do hodin sexuální výchovy. Přes původní očekávání, že sexuální výchova bude dívčí záležitostí, se toto téma ukázalo být doménou chlapeckou. V knize najdete i analýzu důvodů, proč tomu



Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D. vystudovala sociologii na Masarykově univerzitě v Brně, kde se věnuje výzkumu genderové socializace, sexuální výchovy a sociálních nerovností ve vzdělávání.

jarkovsk@fss.muni.cz

tak je. Poslední část knihy se věnuje představám o genderu, které měly samy děti. Aktivity, které jsem za tímto účelem s dětmi realizovala, mohou posloužit jako inspirace pro vyučující, pokud budou chtít sami téma genderu ve své výuce otevřít.

Studie je výsledkem etnografického výzkumu ve školní třídě, který se zaměřoval na (re) produkci genderu v každodennosti školního kolektivu. Vychází z etnometodologické perspektivy a je inspirována poststrukturalistickými studiemi dětství a genderu. Výzkum byl realizován v šesté třídě základní školy jako etnografické pozorování v hodinách rodinné, výtvarné a hudební výchovy. Studie reprezentuje komplexní pohled na genderovou reprodukci na různých úrovních, a to 1) na úrovni každodenních interakcí (doing gender), 2) v rovině diskursu a umísťování jedinců v rámci diskursu a 3) v rovině individuálních identit a významů, které genderu připisují samy děti. Předává škola holkám a klukům kromě znalostí matematiky, češtiny a přírodopisu také predispozice k nerovnému postavení ve společnosti? Je možné při výuce docílit genderově citlivého přístupu? Jak zajistit, aby citlivá výchova fungovala v kontextu společnosti, která genderově citlivá není? Skládá se dětský kolektiv jen z hodných a pečlivých dívek a ze zlobivých a nezodpovědných chlapců? Jakou roli hraje ve třídě to, že je někdo Romka a někdo Ukrajinec? Co sděluje dětem mezi řádky výklad v hodinách sexuální výchovy? Chtěli by se kluci narodit jako holky a holky jako kluci? Co by jim to přineslo? Jak se dětem líbí pohádky, ve kterých princezna zachrání prince?

Obor genderová studia lze studovat na FSS MU v Brně. Studuje se dvouoborově, a to jak v prezenční, tak v kombinované formě studia. V prezenčním studiu jej lze kombinovat s většinou oborů fakulty a v kombinované formě pak s oborem sociální práce. Genderová studia lze studovat také mezifakultně s některými obory na FF MU, například s angličtinou či pedagogikou.

Více informací na
www.gender.fss.muni.cz

Josef Moravec

Tablety ve výuce
základních škol: zkušenosti ze zahraničí

Cestuji MHD a spolucestující si pročítá noviny na tabletu. Procházím chodbou základní školy, kde sedí žáci s tabletem v ruce a křičí: „Pojď sem, už jsi na YouTube viděl ten pokus s kyselinou? Ty brďo, jak to v té desce vypálilo díru, tak to je úlet!" Vracím se do kanceláře a na fakultě si všímám studentů, kteří si na tabletu zapisují poznámky z přednášky. Večer zapínám zprávy a sleduji ministra školství, jak propaguje tablety do škol. Ať už jste příznivcem dotykových zařízení, nebo ne, jedno je jisté. Po umístění interaktivních tabulí do většiny škol je zde nový fenomén – tablet. Potká tablet stejný osud jako interaktivní tabule? Tedy (1) stanou se součástí vybavení škol; (2) rozdělí pedagogy a společnost na jejich příznivce a odpůrce; (3) budou podnětem nejrůznějších školení; (4) budou předmětem výzkumných grantů?

Cílem příspěvku je seznámit čtenáře s možnostmi výuky pomocí tabletů. Příspěvek prezentuje zkušenosti učitelů ZŠ z vybraných zemí (USA, Finsko, Skotsko). První výzkum je věnován výuce matematiky pomocí tabletů. Vede zapojení tabletů do výuky k navýšení počtu dokončených úloh? Ve druhém výzkumu nás finští kolegové upozorňují na rozpor teorie a praxe. Jak se liší potenciální uplatnění tabletů ve výuce od skutečného používání? Zajímavé poznatky zjistili také výzkumníci ze Skotska. Spolu s nimi se zamyslíme, zda vede zapojení tabletů do výuky ke zvýšené angažovanosti žáků.

Éra tabletů, tak jak je známe dnes, se datuje od 27. ledna 2010, kdy došlo k představení prvního tabletu firmy Apple – iPad. Ačkoli Apple představil již šest generací iPadu, portfolio tabletů se od roku 2010 výrazně rozšířilo. Žáci, studenti i učitelé ve svých hodinách pracují s tablety značek, jako jsou Samsung, Asus, Acer a další. Efektivita práce s tabletem závisí na několika faktorech. Především je to ochota učit se novým věcem, následovaná schopnostmi a dovednostmi uživatele, který tablet používá. Zároveň je důležité uvědomit si, jaká je cílová skupina, která bude se zařízením pracovat. Na základě vymezení cílové skupiny můžeme zvolit studijní materiál. V případě tabletů je studijním materiálem aplikace dle výběru s ohledem na probírané učivo. Zmiňované aplikace se dělí podle mobilního operačního systému: iOS, Android a Windows. Každý mobilní operační systém má vlastní internetový obchod, kde si učitel může stáhnout aplikace dle vlastního uvážení a zaměření výuky. Některé aplikace jsou placené. Značná část aplikací je v anglickém jazyce. Přesto počet aplikací, které plně podporují český jazyk, roste.

Mnohé studie prokázaly, že používání technologií ve výuce může mít vliv na zapojení žáků do výuky – podporují formu individualizovaného učení, rozvíjejí tvořivost, podporují kritické myšlení a práci s informacemi, rozvíjejí kreativitu a další (Kearney et al., 2011). Navzdory nedávnému nárůstu popularity a používání dotykových zařízení byl v problematice tabletů proveden nízký počet průzkumů (ve vztahu k základním školám). Podívejme se na vybrané výzkumy a jejich výsledky z nedávné doby.

Tablet jako pomůcka v hodině matematiky pro žáky s autismem

Výzkumníci O'Malley et al. (2013) si položili otázku, jestli může být iPad efektivním nástrojem pro podporu vzdělanosti u žáků se středně těžkým až těžkým postižením autismem. Výzkumným vzorkem bylo sedm žáků (dvě dívky,

pět chlapců) s diagnózou autismu ve věku 11 až 13 let. Žáci byli zapsáni ve speciální škole pro děti s různým stupněm postižení. Žáci ve škole nejsou seskupeni dle věku nebo zdravotního postižení, ale podle komunikačních a sociálních dovedností. V průběhu výzkumu byl ve třídě přítomen učitel a asistent učitele. Rodiče vyslovili souhlas s účastí svých dětí ve výzkumu a podíleli se na výzkumu zodpovězením několika položek v dotazníku. Škola se nachází ve státě Maryland, USA. Výzkum trval čtyři týdny. Žáci pracovali s matematickou aplikaci Matching Game – My First Numbers. Výsledky zjištění lze rozdělit do několika kategorií: (1) byl zaznamenán nepatrný nárůst samostatně dokončených matematických úloh o 3 %; (2) nebylo zjištěno žádné neodpovídající chování žáků během práce s iPady; (3) nastavení tabletů podle stupně postižení bylo uživatelsky snadné; (4) učitelé hodnotili práci s tablety jako efektivní pomůcku do výuky; (5) podle učitelů umožnila práce s tablety žákům dosáhnout pokroku v učení, dosažení cílů a úkolů, které dosud nebyli schopni zvládnout při použití tradičních výukových metod.

Zároveň byly během výzkumu zjištěny nedostatky, kterým je potřeba čelit. Uveďme některé z nich: (1) pokud mají byt iPady začleněny do výuky, bude zapotřebí uživatele zaškolit; (2) výsledky průzkumu mohou být zkresleny přístupem učitelů k technologiím, např. učitel, který uvedl nízkou uživatelskou znalost ICT, zároveň naznačil základní ICT schopnosti a nízkou důvěru k ICT; (3) ačkoli měli žáci řadu technologií dostupných v domácnosti, využívali je omezeně. Rodiče uvedli, že přístup k technologiím poskytli dětem z důvodu zábavy nikoli z důvodu učení; (4) logistické problémy spojené se skladováním, údržbou a dohledem nad používáním tabletů byly větší, než se očekávalo.

Co si od tabletů slibují učitelé ve Finsku

Ze Spojených států amerických se přes Atlantický oceán podíváme do Finska. Zde byly publikovány výsledky průzkumu porovnávající potenciál a skutečné využití tabletů ve výuce samotnými učiteli. Tým výzkumníků (Rikala et al., 2013) provedl dotazníkové šetření se 171 učiteli (průměrný věk 42 let, 62 % žen, délka praxe mezi 11 a 20 lety) z 54 škol. O spolupráci na výzkumu byly požádány městské, příměstské i venkovské základní školy. Dotazník obsahoval 31 položek (8 položek demografických, 11 položek založených na skutečném způsobu využití tabletu a 12 položek týkajících se podpory používání tabletů). Respondenti, kteří používali tablet nejdéle (11 měsíců), zastávali názor, že používání tabletů usnadnilo výuku a metody učení. Tablety používali denně nebo několikrát týdně. Zároveň učitelé zdůrazňovali potřebu mít pro jednoho žáka jeden tablet (1:1). Dále pedagogové vyjádřili touhu po přístupu k prostředkům (školení, softwarové vybavení, sdílení zkušeností apod.), které vedou k vytváření nových nápadů/aplikací pro používání tabletů ve výuce. Nicméně 3,5 % respondentů uvedlo, že tablety vůbec nepoužívají. Drtivá většina respondentů (91 %) uvedla, že tablety nabízejí významný potenciál k inovaci pedagogických postupů. Učitelé uvádějí, že tablety mohou zpestřit a zlepšit vyučování (a učení) v mnoha ohledech. Celkem 86 % učitelů vnímá tablet jako nástroj ke zlepšení motivace žáků. Z hlediska usnadnění aktivní výuky souhlasí 82 % dotázaných. A podle 70 % dotázaných učitelů podporují tablety nezávislé učení (další výsledky uvádíme stručně v tabulce číslo 1.).

Tabulka 1. *Vnímaný pedagogický potenciál tabletů z pohledu učitelů (N = 171)*

Didaktické uchopení	Souhlas	Nesouhlas
Posílení individuálních zkušeností s výukou	112 (64 %)	59 (36 %)
Zvýšení motivace k učení	149 (86 %)	22 (14 %)
Usnadnění aktivních metod výuky a učení	143 (82 %)	28 (18 %)
Posílení dovedností pro řešení problémů	78 (45 %)	93 (55 %)
Posílení komunikační dovednosti	116 (67 %)	55 (33 %)
Posílení spolupráce	72 (42 %)	99 (48 %)
Integrace znalostí a dovedností	101 (58 %)	70 (42 %)
Zlepšení studijních výsledků	62 (36%)	109 (64 %)
Podpora méně nadaných žáků	97 (56 %)	74 (44 %)
Podpora nadaných žáků	92 (53 %)	79 (47 %)
Jako nástroj pro hodnocení	70 (41 %)	101 (59 %)
Podpora samostatného učení	121 (70 %)	50 (30 %)
Učení se znalostí obsahu	90 (52 %)	81 (48 %)

Z tabulky 1 lze vypozorovat vysoké hodnocení integrace tabletů do výuku. Realita je však jiná. Když se výzkumníci v další fázi výzkumu ptali pedagogů, jak pracují s tablety ve výuce oni sami, ukázalo se, že vysoký potenciál tabletů byl téměř u všech položek snížen o 50 % oproti skutečnosti. Podívejme se na tabulku číslo dvě, která zmíněné konstatování potvrzuje.

Tabulka 2. *Skutečné využití tabletu učiteli ve výuce (N = 169)*

Didaktické uchopení	Souhlas	Nesouhlas
Posílení individuálních zkušeností s výukou	60 (36 %)	109 (64 %)
Zvýšení motivace k učení	95 (56 %)	74 (44 %)
Usnadnění aktivních metod výuky a učení	88 (52 %)	81 (48 %)
Posílení dovedností pro řešení problémů	22 (13 %)	147 (87 %)
Posílení komunikační dovednosti	51 (30 %)	118 (70 %)
Posílení spolupráce	46 (27 %)	123 (73 %)
Integrace znalostí a dovedností	55 (33 %)	114 (67 %)
Zlepšení studijních výsledků	28 (17 %)	141 (83 %)
Podpora méně nadaných žáků	31 (18 %)	138 (83 %)
Podpora nadaných žáků	28 (17 %)	141 (83 %)
Jako nástroj pro hodnocení	25 (15 %)	144 (85 %)
Podpora samostatného učení	35 (21 %)	134 (79 %)
Učení se znalostí obsahu	65 (38 %)	104 (62 %)

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že tři nejběžnější způsoby využití tabletů spočívají (1) v motivaci žáků; (2) v usnadnění aktivní výuky a procesu učení; (3) v učení znalosti obsahu. V některých oblastech výuky se tablety podle učitelů neuplatnily. Jde především o vnímání tabletu jako podpory pro méně nadané žáky nebo vnímání tabletu jako pomůcky k posílení řešení problémů.

Závěrem dodejme, že finští kolegové jsou ke změnám v pedagogice otevření i v případě zavádění tabletů do škol. Prezentovaná studie ukázala možnosti použití tabletů ve výuce, i přes fakt, že mnohé z nich nebyly dosud využívány. Ačkoli byl výzkum orientován na učitele, je nutné podotknout, že pohled samotných žáků na zavádění tabletů do škol je také důležitý, a měl by být předmětem zájmu dalšího výzkumu.

Zapojení tabletů do výuky na základní škole ve Skotsku

Na základní škole ve Skotsku se výzkumníci věnovali (McPhee et al., 2013) používání Apple iPadů z hlediska angažovanosti žáků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 28 žáků (10 dívek a 18 chlapců) ve věku 8 až 11 let. Výzkumník se věnoval každému žákovi po dobu 60 minut. Kognitivní, emocionální a obecná angažovanost v době používání iPadů vzrostla. Zvláštním zjištěním bylo, že zmiňovaná angažovanost se u chlapců zvýšila na úroveň dívek.[1] Studie naznačila, že tablet má potenciál jako nástroj, který je schopen napomáhat konvergenci (sbližování) rozdílů mezi pohlavími. Skotským učitelům dělal starosti klesající prospěch chlapců v posledních letech (Trent & Slade, 2001). Výsledky výzkumu dále ukázaly, že existují potenciální výhody, které jsou z hlediska používání technologií specifické pouze pro chlapce (ve vztahu ke zvýšené angažovanosti). Je však důležité připomenout, že nárůst angažovanosti u chlapců se projevil v rozmezí 2 % až 4 %, zatímco u dívek byl výsledek stabilní. Stabilní ve smyslu, že u některých dívek tablet angažovanost zvýšil, zatímco u jiných dívek nikoli. Lze předpokládat, že faktory, jako jsou intelektuální schopnost, předchozí ICT zkušenost či důvěra k ICT, mohou být zdrojem odlišné úrovně angažovanosti mezi dívkami, nikoli však mezi chlapci. Volman et al. (2005) uvedl, že aktivity na bázi ICT jsou u dívek oblíbené v případě, kdy mají dívky k vybraným aktivitám jasně dané vysvětlení. Kdežto chlapci chtějí ICT aktivitu prozkoumat sami pro sebe (v případě tabletů máme ICT aktivitou na mysli aplikaci). Většina aplikací pro tablety nemá metodické pokyny nebo pokyny k dokončení úkolu. Nehledě na fakt, že vzdělávací programy často vycházejí z her, kde jsou atributem body a soutěživost, což může oslovit více chlapce než dívky.

Diskuze a závěr

Je zřejmé, že se vzdělávání i školy v České republice za posledních patnáct let značně

1 Učitelé uvedli, že se potýkají s nízkou angažovaností chlapců. Dívky se zapojovaly do výuky častěji. Rozdíl v míře angažovanosti napomohly tablety vyrovnat.



Mgr. Josef Moravec je studentem doktorského studijního programu na katedře pedagogiky PdF MU. Ve své disertační práci se zabývá elektronickými učebnicemi.

pepamoravec@gmail.com

změnily.[2] Učitelé jsou novým technologiím otevřeni. Pokud si tablet najde své odpůrce (a už se tak děje), tak jeden úspěch tabletům odepřít nelze: přinutil učitele přemýšlet o výuce jinak. Ani učitelé, ani výrobci tabletů nemají snahu dělat z tabletu přístroj, bez kterého se výuka neobejde. Jde pouze o pomůcku. S tím však souvisí celá řada otázek, které byly nastíněny v úvodu článku. Pokud chceme s tablety ve výuce pracovat, musíme nejprve nějaké tablety mít. Je tedy otázkou, jak získáme tablety do škol? Z projektů? Z vlastních zdrojů školy? Jsou už vůbec na každé škole standardem počítače a interaktivní tabule? Chtít po rodičích, aby svému dítěti koupili tablet je, zdá se, nesmysl. Nicméně finanční spoluúčast je tématem k diskuzi. Jestliže by 20 % celkové částky zaplatili rodiče s tím, že po skončení školní docházky tablet žákům zůstane, možná by si finanční spoluúčast na některých školách své zájemce našla. Je pravdou, že většina škol získává tablety díky nejrůznějším projektům. V současné době hraje významnou roli projektová výzva OP VK č. 51, která je zaměřena na zvýšení kompetencí pedagogických pracovníků základních a středních škol při integraci informačních a komunikačních technologií (ICT) do výuky. Z této výzvy jsou následně finančně podpořeny projekty, které nabízejí proškolení učitelů (např. projekt Interes[3]). Pokud škola získá tablety, přichází na řadu školení učitelů. Zájemci z řad učitelů se seznámí s přístrojem i s jeho obsahem (aplikacemi). Po absolvování školení by měl učitel být schopen používat efektivně tablet ve výuce. Co znamená efektivně? Domnívám se, že jde především o tři schopnosti: vyhledat výukovou aplikaci, vyzkoušet ji a použít aplikaci v hodině spolu s žáky. V opačném případě se z tabletu stane pouze prázdná schránka, neboť tablet bez aplikací je jako „tělo bez duše".

2 Více k tomu Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (MŠMT, 2014).

3 Projekt INTERES Filozofické fakulty MU nabízí funkční proškolení učitelů ve vztahu k dotykovým zařízením. Více o projektu na http://interes.kisk.cz/.

Seznam literatury

Kearney, S. P., & Perkins, T. (2011). Improving engagement: The use of authentic self and peer assessment for learning to enhance the student learning experience. Paper presented at the Academic and Business. Research Institute Conference. Las Vegas, Nevada, 6-8 October.

McPhee I., Marks L. & Dougie M. (2013). Examining the impact of the Apple „iPad" on male and female classroom engagement in a primary school in Scotland. ICITE 2013 Proceedings, 443–451.

O'Malley, P., Lewis, M., & Donehower, C. (2013). Using tablet computers as instructional tools to increase task completion by students with autism. Krieger Institute. Paper presented at American Educational Research Association. Annual Meeting in San Francisco, CA. 1–27.

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 [on-line]. Praha: MŠMT, 2014. [cit. 9. 1. 2015]. Dostupné z: http://goo.gl/AS99a6

Rikala, J., Vesisenaho, M. & Mylläri, J. (2013). Actual and potential pedagogical use of tablets in schools. *Human Technology, 9*(2), 113–131.

Trent, F., & Slade, M. (2001). Declining rates of achievement and retention: the perceptions of adolescent males (Report to the Department of Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Programme).

Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I., & Kuiper, E., (2005). New technologies, new differences: gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers and Education, 45,* 35–55.

Ivana Kolářová

Mluvený projev žáků 1. stupně základní školy

Rozvíjení kultivovaného vyjadřování v mateřském jazyce patřilo vždy k hlavním cílům základního vzdělávání. V současné době je spolu s požadavkem aktivního zvládnutí spisovné češtiny zahrnuto i ve výstupech vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v indikátorech Standardů pro základní vzdělávání, kterých má být dosaženo na konci 1. a 2. stupně základní školy. Zejména v současné době, kdy se stále častěji setkáváme s názorem, že úroveň vyjadřovacích schopností u mladých lidí klesá např. v důsledku nedostatku přímé komunikace v rodině nebo omezováním kontaktů na výměnu heslovitých SMS zpráv, je kladen důraz na kvalitu vyjadřování mluveného.

Rozboru mluvených projevů žáků 1. stupně základní školy se dlouhodobě věnují v diplomových pracích především studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Za téměř deset let se díky jejich práci podařilo získat přibližně 1000 záznamů krátkých mluvených projevů, a to od více než 400 žáků 1. stupně základní školy.

Získávání mluvených projevů bylo vždy vázáno na místo působení a bydliště diplomantky: v současné době máme k dispozici záznamy promluv žáků ze základních škol v moravských krajích a v kraji Vysočina. Ve všech případech jde o školy, v nichž je výuka organizována ve třídách podle ročníků, a podle informací v diplomových pracích nebyly žádné projevy nahrávány ve třídě, v níž by byli integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména s komunikačními poruchami. V příspěvku jsou citovány ukázky z promluv žáků z Uherského Hradiště a okolí (3 školy), ze Zlínska (3 školy), ze Žďáru nad Sázavou a okolí a z Tišnovska (3 školy). Pouze jedna z diplomantek působila v Jihočeském kraji, na základní škole ve Starém Hobzí.

Zatímco vždy několik škol z různých moravských regionů již umožňuje vyvození alespoň dílčích závěrů ze srovnání promluv žáků v rovině spisovnosti a nespisovnosti, z analýzy mluvy žáků jediné školy z jihočeského regionu takové závěry zatím vyvozovat nelze. Po úvaze jsme se však rozhodli i projevy žáků této školy do příspěvku zařadit, a to z následujících důvodů: (a) ukazují, i když v menší míře, odlišnou podobu mluveného jazyka žáků z české oblasti ve srovnání s mluveným jazykem žáků z oblastí moravských; (b) příspěvek nesleduje pouze rovinu spisovnosti a nespisovnosti mluvených projevů, ale též užívání jazykových prostředků ovlivňujících stavbu věty a projevu jako celku, a ty regionálně ovlivněny nejsou.

Prvotním cílem studentek nebylo vždy hodnotit úroveň mluveného vyjadřování. Většinou se zaměřovaly na vybrané jazykové jevy, např. na výskyt výplňkových slov typu *no*, *jako*, *tak*, *takže*, *no tak*, opakování spojovacích výrazů a jiných slov, na stereotypní užívání větných schémat a také na časté pauzy, které nemají funkci členicí, ale jimiž si žáci spíše vytvářejí časový prostor k promýšlení formulace nebo hledání vhodného slova. Analýza mluvených projevů ukazuje, jak nadbytečné pauzy a opakující se slova ovlivňují také stavbu vět a celého textu.

Autorky diplomových prací sledovaly též rovinu spisovnosti a nespisovnosti jednotlivých promluv. Výsledků rozboru uvedených jazykových prostředků a výstavby žákovských projevů je pak možné využít k hodnocení jejich celkové úrovně.

Mluvené projevy byly nejčastěji získávány v hodinách českého jazyka, slohu nebo literární výchovy. Studentky zadávaly žákům mluvní cvičení většinou k jim nejbližšímu slohovému útvaru – vypravování. V některých případech žáci přednášeli projev připravený doma, jindy dostali téma přímo v hodině a měli pouze několik minut k jeho promyšlení. Zajímavé jsou pro nás právě částečně připravené promluvy, neboť ústně přednášené texty důkladně připravené doma mohou být pouze odříkávány zpaměti, a pak nemají znaky typické pro mluvené projevy.

Kritéria hodnocení mluvených projevů žáků

Soustředíme pozornost především na výskyt nespisovných jazykových prvků a na typické rysy související s výstavbou jednotlivých vět a projevu žáka jako celku.

a) Spisovnost a nespisovnost

Zvukové záznamy mluvených projevů žáků z moravských škol potvrzují, že snaha vyjadřovat se ve škole spisovně a výskyt nespisovných prvků souvisí převážně s regionem, v němž se škola nachází. Žáci z Tišnovska a Žďáru nad Sázavou užívali většinou mluvenou podobu spisovné češtiny, do níž pronikají jak některé prvky hovorové, citově zabarvené: *mamka*, *brácha*, *koukat, deváťák*, tak slangové: *telka*; a rovněž nespisovné gramatické tvary dnes považované za všeobecně rozšířené: *každýmu* (spis. *každému*), s *nima* (spis. *s nimi*). Tyto jazykové prvky jsou doloženy v následujících vypráváních žáka o tom, jak prožil Štědrý den, a v dalším vyprávění zážitků ze sportovní akce:

(1) *My sme … zdobili stromeček pak sme se koukali na telku ↑… pak sme si uklidili pokojíček a: pak sme šli ven ↓ a: potom sme: šli … pro kapra ↑ a potom sme sme š… mamka zatím zdobila … zdobila stůl a: my: já sem hrál na počítači ↓ .. a ještě potom s… potom sme čekali a potom sme šli pro dárky a: dostal jsem policejnou stanici ↓ potom dal další dvě: ještě . a můj bra dostal jsem štulpny ↓ balon ↓ můj brácha dostal voňavku ↓ mamka dostala taky voňavku ↓ taťka dostal taky voňavku: a: sestra dostala kuchyňku ↓ … na hraní a ona si s tím hraje ↓ a a: vaří tam jídlo a dostala ještě panenku ↓*[1] (Tišnovsko; z diplomové práce L. Požárové, 2013)

(2) *No my sme vono to začínalo tak že sme tam přišli na to hřiště ↓ a tam sme tam byli takový deváťáci a tam měli ceduli ↓ tam bylo napsáno druhá á nebo první á ↓ takže my sme tam za ni**ma** šli a zeřadili sme se ↓ potom tam nesli vlajku ↓ a potom tam taky nesli takovou zapálenou takovou tyčku ↓ a potom sme se rozešli ke každ**ýmu** sme nejdřív šli na písek ↓ skákali sme ↓ potom sme šli do netradičních disciplín ↓ potom sme běhali ↓ a potom sme házeli míčkem ↓* (Žďár nad Sázavou; z diplomové práce M. Beňadíkové, 2010)

V řeči žáků z jihočeské školy se objevily především nespisovné jazykové prostředky hláskové a gramatické, a to zejména koncovky přídavných jmen typické pro obecnou češtinu: – *ej* místo spisovného – *ý* (*vysok**ej***, *postaven**ej***), – *ý* místo spisovného – *é* (*do nějak**ý***, *m**ý***). V projevu č. 4 je pravidelně užíváno protetické *v* – před *o* u zájmena *voni* a opakovaně je porušována gramatická shoda ukazovacího zájmena s podstatným jménem, k němuž patří (***ty** dva nosáči*). Kromě toho žáci užívají i všeobecně rozšířené nespisovné koncovky – *ý* u zájmen a přídavných jmen v 1. pádě množného čísla (*nějak**ý** kluci*) a – *ama* v 7. pádě množného čísla (*s těma šperkama*). Uvedené jazykové prostředky jsou doloženy ve vyprávění nepříjemného zážitku s požárem a ve vyprávění děje oblíbeného filmu:

---

1 Šipky znázorňují intonaci stoupavou: ↑; nebo klesavou: ↓. Pauza je znázorněna třemi tečkami (…). Dvojtečka těsně za slovem vyjadřuje prodloužení výslovností koncové slabiky (koncové samohlásky), tj. v případě jednoslabičných slov slabiky jediné.

(3) *Paní učitelko ↓ mý mámě se stalo jednou na chalupě to ↑ že my když jsme šli do lesa a kolem pole tak tam byl strašně vysok**ej** postaven**ej** stoh ↑ a tam do něj skákali nějak**ý** kluci ↓ pak zalezli do nějak**ý** díry a začalo se z toho stohu kouřit ↑ a my jsme rychle zavolali hasiče ↓*

(4) ***Ty** dva nosáč**i** to vyhráli ↑ to auto ↓ a **v**oni s ním odjeli i s těma šperkama ↓ no a potom přespali v lese ↑ a **v**oni je tam ty páni ↓ co jim ukradli ty šperky ↓ tak **v**oni je tam našli ↑ a **v**oni hned říkali ↑ že když to za čtrnáct dní nepřinesou ↑ tak že je oddělají ↓ a **v**oni to tedy museli shánět a pak to sehnali ↓* (Staré Hobzí; z diplomové práce L. Strakové, 2004)

Vyšší výskyt nespisovných jazykových prostředků jsme zaznamenali v promluvách žáků z Uherského Hradiště a okolí a ze Zlínska, tj. z oblastí, v nichž se dodnes projevuje silný vliv nářečí (nebo v současnosti spíše nadnářečí) v každodenní komunikaci všech generací. Žáci se zřejmě soustředili především na obsah vypravování, a méně pozornosti věnovali spisovnému jazyku.

Nejčastěji se objevují hláskové nářeční varianty: – *ú* v koncovkách slov místo – *ou* (*babičkú*, *učitelkú*), ojediněle i v kořenu slova (*stúpl*), – *a* místo – *e* v koncovce po měkké souhlásce (*Mikuláša*), – *u* místo – *i* po měkké souhlásce v koncovce (*ju*), – *ú* místo – *í* v kořeni slova (*ďúry*). Často se vyskytuje také tvar zájmena *sa* místo spisovného *se*, *eště* místo spisovné podoby *ještě* a na Moravě rozšířený infinitiv *jest* místo spisovného tvaru *jíst*. Typická je zřejmě pro danou oblast také podoba slovesa *idu* místo spisovného tvaru *jdu*. Tyto jazykové prvky jsou doloženy i v ukázkách 5–8, v nichž žáci vyprávějí o prázdninovém pobytu u babičky, o činnostech prováděných každý všední den před odchodem do školy a o zážitcích ze setkání s Mikulášem a čerty. Pouze v jedné promluvě se setkáme se slovesným tvarem *chodíja*.

(5) *Prvni den sem byl na prázninách u babičky v Šanově ↑ a byl sem eště za pani učitelk**ú** Berčikov**ú** ↓… pak druhý den sem šel s děd**ú** na ryby na ten rybnik ↓ pak … a pak sme šli ↑ a šli za babičk**ú** zase ↓ …potom sem jel dom ↑ a … hrál si na počitači*

(6) D: *Na Mikulaš**a** se mi stal, že my sme nahaňali čerty ↓ oni **sa** otočili ↓ a my sme po nich hodili ↓ my sme hodili do sněhu petardu ↓ a on na ňu st**ú**pl ↓*
U: *A stalo se mu něco* ↑ D: *Nee on ju zadusil* ↓
(Slavičín, Zlínsko; z diplomové práce I. Matulové, 2007)

(7) *Mě mam mamka probudí ↓ … a já se idu obléct↓ … mamka mně nachystá zatím ↓ mně nachystá snídani a svačinu do školy ↓ pití ↓ á ↓ … já zatím dojdu dolů ↓ chvilku si pohraju se psem ↓ … a potom jdu se najest ↓ jdu si umyt zuby ↓ … pak se du ↓ éh ↓ …umyt celá jako ↓ … pak se uče učešu ↓ … á chvilku no někdy čekám ↓ až holky přijdu↓ a někdy nestíhám↓ … a potom jdeme do školy ↓*

(8) *No to pořád **chodíja** ti stejní ↓ no strýcové ↓někdy dva ↓a někdy jeden **aj** Mikuláš ↓ no když přijdu ↓ tak bráška zaleze pod postel ↓a já ↓ já sedím na sedačce a čekám ↓a řeknu jim básničku ↓ a dostanu kokina v tašce ↓… oni ↓ eh ↓ mívajú v pytli ďúry a provlečeného paňďuláka ↓ že tam jako už někdo je ↓* (Uherské Hradiště; z diplomové práce L. Svobodové, 2004)

Promluvy 5–8 ukazují, jak je pro učitele důležité poznat detailně jazykovou situaci regionu, v němž působí, tj. v kterých jevech a proč se vyjadřování žáků odchyluje od spisovné češtiny. Na jedné straně by měl žákům zdůraznit význam nářečí pro kulturní dědictví regionu, avšak na druhé straně je třeba jim vysvětlit, že jde o dorozumívací prostředek vhodný pouze pro soukromou, nikoliv veřejnou a oficiální komunikaci.

(b) Typické jazykové rysy stavby žákovských mluvených projevů

Výzkumy diplomantek na vybraných základních školách ukázaly, že řada žáků 1. stupně již v nejnižších ročnících dokáže vytvořit krátký

souvislý mluvený projev i po několika minutách přípravy, pokud jde o téma jim blízké a přiměřené jejich věku, jiní dokážou souvisle odpovídat na otázky vyučující.

V mluvených projevech 1–8 je patrná menší připravenost a zřejmě také nedostatek komunikačních zkušeností. K jejich typickým rysům patří časté nefunkční **pauzy**, v nichž žák hledá vhodný výraz nebo si promýšlí formulace. Bývají s nimi spojeny také tzv. **hezitačními zvuky**, v přepisu zaznamenané jako *éh*, *ééé*, tzv. **výplňková slova** *jako*, *no*, *tak*, *takže*, nadbytečně užité **opakující se spojovací výrazy** *a*, *pak*, *potom*, popř. i **opakovaná osobní zájmena**: *a ještě potom s… potom sme čekali* (projev č. 1); *pak se du* ↓ ***éh*** ↓ *…umyt celá **jako*** ↓ *… pak se uče učešu* ↓ *… **á** chvilku **no** někdy čekám* ↓ (projev č. 7); *tak bráška zaleze pod postel* ↓ ***a já*** ↓ ***já** sedím na sedačce a čekám* ↓ (projev č. 8). Výplňková slova se někdy opakují i bezprostředně po sobě: *a ona si s tím hraje* ↓ ***a a:** vaří tam jídlo a dostala ještě panenku* ↓ (projev č. 1); ***pak** … **a pak** sme šli* ↓ *a šli za babičk**ú** zase* ↓ (projev č. 5). Někdy je nezáměrná pauza spojena se zopakováním celého větného úseku: *mamka **mně nachystá** zatím* ↓ *mně **nachystá snídani** a svačinu do školy* ↓ (projev č. 7)

Spojovací prostředky *a*, *pak*, *potom* patří k nejčastěji nadbytečně užívaným a opakujícím se výrazům. Kromě nich se v kombinaci se spojovacími výrazy opakovaně vyskytují zájmenná příslovce, např. *tam* v projevu č. 2: *a **tam** sme tam byli takový deváťáci a **tam** měli ceduli* ↓ ***tam** bylo napsáno druhá á nebo první á* ↓ *takže my sme **tam** za nima šli a zeřadili sme se* ↓ *potom **tam** nesli vlajku* ↓ *a potom **tam** taky nesli takovou zapálenou takovou tyčku* ↓; ukazovací zájmeno *to* v projevu č. 4: *a **v**oni hned říkali* ↑ *že když **to** za čtrnáct dní nepřinesou* ↑ *tak že je oddělají* ↓ *a **v**oni **to** tedy museli shánět a pak **to** sehnali* ↓. Srozumitelnost projevu č. 4 zčásti znesnadňuje neustálé opakování zájmena *voni* odkazujícího k různým filmovým postavám, neboť není vždy jednoznačné, o které postavě z filmu žák právě hovoří, srov.: *no a potom přespali v lese* ↑ *a **voni** je tam ty páni* ↓ *co jim ukradli ty šperky* ↓ *tak **voni** je tam našli* ↑ *a **voni** hned říkali* ↑ *že když to za čtrnáct dní nepřinesou* ↑ *tak že je oddělají* ↓ *a **voni** to tedy museli shánět*.

Při častém opakování týchž spojovacích výrazů, zájmen a zájmenných příslovcí se vytvářejí věty se stejnou stavbou, a tím i stereotypnost celého projevu. Ta se zvyšuje opakováním dalších výrazů, především některých sloves. Téměř ve všech citovaných promluvách s výjimkou č. 4 se opakují sloves *být* a *jít,* v promluvě č. 1 též sloveso *dostat* (zřejmě ve spojení s tématem vánočních dárků). V žádné z uvedených promluv nejsou tato slovesa jedinými, která žáci užili. Důvodem jejich opakování tedy zřejmě není nedostatečná slovní zásoba, ale spíše nedostatečná formulační pohotovost.

K charakteristickým rysům mluvených projevů žáků patří také časté opravy užitého slova nebo slovního tvaru: *No my sme vono to začínalo tak že sme tam přišli na to hřiště* ↓ (projev č. 2); *a: **my**: **já** sem hrál na počítači* ↓ (projev č. 5; oprava užitého zájmena). Někdy se stává, že žák jednu větu přeruší v polovině a začne větu novou, kterou dokončí, a až poté doříká větu původní: *a můj bra dostal jsem štulpny* ↓ *balon* ↓ *můj brácha dostal voňavku* (projev č. 1), popř. do věty vloží větu jinou a teprve po ukončení vložené věty doplní původní informaci: *a **v**oni je tam ty páni* ↓ *co jim ukradli ty šperky* ↓ *tak **v**oni je tam našli*. (projev č. 4).



PhDr. Ivana Kolářová, CSc., působí na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, zaměřuje se na současný český jazyk, především skladbu a tvoření slov.

kolarova@ped.muni.cz

Zejména přerušování vět a dodatečné doplňování informací, opravy vyjádření v kombinaci s pauzami, opakováním spojovacích výrazů a dalších slov bývá často též projevem snahy žáka sdělit co nejvíce informací v krátkém čase, někdy z obavy, aby na některou z nich nezapomněl. Promluvy pak působí uspěchaně a řazení jednotlivých informací jako zmatené.

Ačkoliv charakteristika žákovských mluvených projevů může vytvářet dojem, že se v nich vyskytuje řada nedostatků, nemělo by být jejich hodnocení výhradně kritické. Autorky diplomových prací pozitivně hodnotily zájem žáků zapojovat se do komunikace v hodině, řada z nich dokázala hovořit samostatně, v promluvách nejsou zřejmé problémy se slovní zásobou. Diplomantky záznamy projevů analyzovaly také přímo v hodinách společně se žáky, aby společně zvážili možnosti odstranění nedostatků. Jako jednu z cest ke zkvalitnění vyjadřování navrhují posluchačky zvolnění tempa promluv a doporučují žákům, aby se vždy nesnažili říci co nejvíce informací na úkor jazykové úrovně projevu.

Závěr

Pro objektivní hodnocení mluvených projevů žáků je možné využít srovnání s mluvenými projevy jiných osob, které ukáže, že charakteristické rysy promluv žáků jsou typické i pro promluvy dospělých, např. výplňková slova, časté opravy vlastního vyjádření, ne zcela systematické sdělování informací. To je sice důvodem, proč nepřistupovat k hodnocení žákovských projevů příliš kriticky, ale nikoliv k přehlížení nedostatků. Na jejich odstraňování je třeba pracovat od prvopočátků, dříve než začnou žáci tvořit souvislé texty psané. I do nich totiž někdy pronikají mluvenostní nedostatky – opakování slov, nesystematické řazení sdělovaných informací nebo stereotypní opakování týchž větných schémat. Je to proces celoživotní, nekončí absolvováním školy, a to jakéhokoliv typu, včetně školy vysoké. Je hlavně na nás, učitelích, a to nejen českého jazyka, abychom žáky neustále vedli ke zdokonalování mluveného vyjadřování, k opravám přistupovali citlivě, a především – pro žáky a studenty – byli osobním příkladem.

Literatura

Altmanová, J. et al. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-4

Beňadíková, M. (2010). *Některé rysy mluvených projevů dětí na 1. stupni základních škol* (diplomová práce). Brno: MU.

Hoffmannová, J., Müllerová, O., & Schneiderová, E. (1992). *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H & H.

Hubáček, J. (1989–1999). Nefunkční opakování slov v jazykovém projevu žáků. *Komenský*, *123*(3–4), 68–69.

Kolářová, I. (1989–1999). Rozvíjení mluveného vyjadřování žáků. *Komenský, 123*(3–4), 66–67.

Matulová, I. (2007). *Nedostatky ve výstavbě mluvených projevů dětí na 1. stupni ZŠ* (diplomová práce). Brno: MU.

Požárová, L. (2013). *Vybrané rysy mluvených projevů dětí na 1. stupni* (diplomová práce). Brno: MU.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

Straková, L. (2005). *Nedostatky ve výstavbě mluvených projevů dětí na 1. stupni ZŠ* (diplomová práce). Brno: MU.

Svobodová, L. (2004). Výskyt deiktických příslovcí a zájmen v mluvených projevech dětí na 1. stupni základní školy (diplomová práce). Brno: MU.

Michal Šimáně

České obecné menšinové školy a jejich učitelé v období první Československé republiky

Témata z dějin první Československé republiky byla a stále jsou po roce 1989 obsahem mnoha odborných i populárně naučných publikací. Není divu. Po více než čtyřech desetiletích totalitní vlády (nacistické a komunistické), kdy období první republiky bylo různým způsobem dehonestováno, vznikl opět svobodný stát, pro který meziválečná republika byla naopak určitým vzorem. Zejména na začátku devadesátých let minulého století bylo bývalé prvorepublikové Československo zdrojem inspirace pro různé oblasti života společnosti nového demokratického státu. Bez pochyb lze tvrdit, že jednou z těchto oblastí je i výchova a vzdělávání.

Přestože výzkumy zaměřené na problematiku výchovy a vzdělávání v období první Československé republiky mají u nás silnou historickou tradici, tématu českého obecného menšinového školství není v naší odborné ani populárně naučné literatuře věnováno mnoho pozornosti. Pro většinu textů, které se tomuto tématu věnují, je společné, že se zaměřují zejména na ukotvení této problematiky v širším historickém a společenském kontextu. Problematiku českých obecných menšinových škol sledují v rámci historického vývoje na pozadí politického, kulturního a sociálněekonomického kontextu či ji studují na základě dobových periodik (viz např. Kasper, 2007, 2013; Krykorková & Váňová, 2010; Měchýř, 1996 ad.). Jinými slovy řečeno, toto téma sledují v makrohistorickém měřítku. Regionální poznání této problematiky či vhled do každodenní reality školství v těchto publikacích není zastoupen. Právě tato situace se stala východiskem mého výzkumu disertační práce.

Zmíněné práce tvoří pro můj výzkum určitý rámec, který se snažím doplnit pohledem na každodenní život českých obecných menšinových škol. Konkrétně pak v lokalitě prvorepublikového soudního okresu Ústí nad Labem.

V rámci tohoto příspěvku se věnuji ve stručnosti nejenom českým obecným menšinovým školám na Ústecku, ale i učitelům, kteří na nich působili.

Vycházím přitom z přístupu moderní historiografie označovaného jako tzv. dějiny každodennosti (Alltagsgeschichte, Histoire du quotidien, History of everyday life). Tento přístup se oproti tradičním snaží odpoutat od tzv. velkých událostních či globálních dějin označovaných jinými slovy jako makrohistorie. Ta sleduje například významné události či postavy dějin nebo se zaměřuje na obecný vývoj určitého jevu. Oproti „velkým událostem“ se dějiny každodennosti orientují na fenomény, které v historii zůstaly převážně anonymní. Každodennost je v tomto smyslu využívána k tomu, aby vypovídala o extrémně širokém rozsahu všedních aktivit obyčejných lidí (Lüdtke in Moran, 2004). Jinými slovy řečeno, snaží se odhalit skrytá pravidla každodenního života, každodenní rutinní jednání jednotlivců či skupin obyčejných lidí, které vede k tzv. velkým dějinám (Lenderová, Jiránek, & Macková, 2010). Jedním z konceptů dějin každodennosti, kterým lze proniknout do tzv. malých dějin, je koncept mikrohistorie. Ten se zrodil na přelomu 70. a 80. let ze souboru postojů vyjadřovaných skupinou italských

historiků v čele s Carlem Ginzburgem a Carlem Ponim. Podle nich podstata mikrohistorie spočívá především v analyzování úzce ohraničených fenoménů (venkovská společnost, skupina rodin, či konkrétní jednotlivci) takřka pod lupou (viz Revel, 2000). V případě tohoto příspěvku se jedná o české obecné menšinové školy a jejich učitele v bývalém prvorepublikovém soudním okresu Ústí nad Labem.

Mluvíme-li o českých obecných menšinových školách a jejich učitelích v období první Československé republiky, zabýváme se v podstatě tématem, které má své kořeny již v období 19. století. Právě v této době dochází k probouzení českého národa v rámci rakouského soustátí. Tento proces měl přitom podobu národního hnutí, které usilovalo v rámci rakousko-uherského státu o kulturní, jazykovou, sociální a hospodářskou emancipaci (viz Hroch 1999). Škola a učitel v tomto procesu pak měli představovat určitou záruku úspěšného dovršení emancipace českého národa. Na učitele bylo nahlíženo jako na ochránce národa, či dokonce jako na jeho zachránce (Kasper, 2013).

Výrazný prostor pro české národní hnutí a jeho snahy o emancipaci v rámci rakousko-uherského soustátí se vytvořil po přijetí prosincové ústavy v roce 1867. Součástí reforem bylo i vydání nového školského zákona roku 1869 známého pod názvem Hasnerův zákon. Ten přinesl celou řadu velmi pozitivních kroků, v jejichž důsledku se významně rozšířila národní vzdělanost a fakticky byla odstraněna negramotnost v českých zemích (viz např. Rýdl, 2010).

A právě v tomto období můžeme být svědky pronikání českého obyvatelstva do německých oblastí českých zemí, které se nacházely převážně v dnešním pohraničí. Společně s příchodem Čechů do pohraničí přicházejí i první čeští učitelé. Ti vedeni silným vlasteneckým cítěním hájili zájmy české menšiny vůči německé většině. Zde pomáhali organizovat zřizování českých obecných škol pro děti místních Čechů, kde sami poté vyučovali. Právě tyto české školy v pohraničí se začaly obecně označovat jako tzv. české menšinové školy.

Zakládání českých škol v jazykově smíšených oblastech v pohraničí se ovšem neobešlo bez problémů. Hasnerův zákon totiž národnostní otázku vůbec neřešil. Vše bylo řešeno až jeho realizací (Váňová, Rýdl, & Valenta, 1992). Nebylo tak nezvyklé, že zřízení a otevření české školy se protáhlo i na několik let. Případně byla škola otevřena pouze na několik dnů, či nakonec vůbec (více viz Šimáně, 2010).

Příhodnější podmínky pro rozvoj českého školství v pohraničí nastaly až po 28. říjnu roku 1918, kdy na troskách Rakouska-Uherska vznikla samostatná Československá republika. Československé obyvatelstvo se rázem v novém státě ocitlo v pozici většiny, a naopak německé v pozici menšiny. To se projevilo i v oblasti školství, kdy byl formulován nový zákon pro zřizování a otevírání obecných škol. Přestože tento tzv. Metelkův zákon z roku 1919 byl koncipován jako univerzálně platný pro všechny národy žijící v Československu, posloužil zejména Čechům (Kasper, 2007).

V důsledku Metelkova zákona počet českých škol v pohraničí mnohonásobně narostl. Tato nová situace ovšem pro československé školské úřady představovala mnoho výzev. Nejvýraznější byly v prvních letech existence republiky požadavky týkající se zajištění vhodných vyučovacích prostor pro nově zřízené české školy. Často docházelo k tomu, že české školy byly otevírány ve třídách německých škol. To samozřejmě německé obyvatelstvo vnímalo trpce a zákon označovalo jako prostředek pro utlačování německého školství (více viz např. Šimáně & Zounek, 2012).

Jednou z dalších výzev pro české školské orgány bylo zajištění dostatečného počtu učitelů pro české menšinové školy v národnostních oblastech. Ani tato otázka se neobešla bez problémů.

Jedním z nich byla kvalita vzdělání učitelů přicházejících do pohraničí. Již v období 80. a 90. let 19. století G. A. Lindner upozorňoval na nutnost překonat šablonovitost a jednostrannost vzdělávací praxe učitelských ústavů. To se mělo podařit na základě převedení učitelského vzdělání z učitelských ústavů na vysoké školy (Váňová, 1996). Vznik Československa se zdál být v tomto směru nadějnou příležitostí. Přestože existoval již ujasněný požadavek vysokoškolského vzdělávání učitelů, samotnou realizaci se nepodařilo z různých důvodů naplnit. Tento stav, nastavený při zrodu republiky, se pak nezměnil po celé její období. Učitelé základních škol tedy dosahovali svého vzdělání na učitelských ústavech, na které nastupovali po absolvování elementárního vzdělání. Jednalo se tedy o druh středních škol. Je poté otázkou, do jaké míry se takto nastavený systém vzdělávání učitelů promítal v každodenním jednání v místech, kde byla potřeba vysoce kvalifikovaných pedagogů. Například právě v pohraničních oblastech.

Potřeba zajistit dostatečný počet vyučujících na nových českých menšinových školách vedla v prvních letech existence Československé republiky k tomu, že jejich výběru nebyla věnována dostatečná pozornost. To potvrzuje i dílčí zpráva ze Zápisu o poradě inspektorů menšinových škol z roku 1931, která se k tomuto období



Obrázek 1. Obecná státní smíšená škola s vyučovacím jazykem československým v Ústí nad Labem 1919–1938. Zdroj: Školní kronika

vrací: „Hlad po našich školách ve smíšených územích a nedostatek učitelstva nedovolovaly věnovati výběru učitelstva péči, jakou menšinové školství zasluhovalo, stačilo, že byl nějaký učitel vůbec jmenován." (Zápis, 1931, s. 30)

To s sebou přinášelo i jistou benevolenci k dosažené kvalitě vzdělání těchto učitelů. Přestože se během dvacátých let zvýšené fluktuaci menšinových učitelů podařilo do jisté míry zamezit – nadále se týkala zejména případů spojených s odchodem učitelů na povinnou vojenskou službu a případů souvisejících s odchodem učitelek nejčastěji z důvodu provdání – problémy s kvalitou jejich vzdělání přetrvávaly. Nastíněný problém ilustruje následující ukázka:

> …jest nezdravé a pro nás inspektory trapné, když na začátku školního roku jsou na takové místo jmenováni dva i tři žadatelé po sobě, z nichž každý dekret vrátí … a na konec na význačnou třeba jednotřídku přijde absolvent učitelského ústavu se samými dostatečnými známkami. Po učitelích – správcích škol – kteří odcházejí 1. října nastoupiti presenční službu vojenskou a kteří se často velmi dobře zapracovali, přijde potom absolvent učitelského ústavu, který v září vykonal opravnou zkoušku (Zápis, 1931, s. 31).

Z této zprávy vyplývá, že do menšinových škol se dostávali často mladí učitelé se vzděláním, které vzbuzovalo určité pochybnosti. Příchodu nekvalitních učitelů se snažili bránit i řídící učitelé menšinových škol, jak zachycuje následující zpráva:

> Slečna Hrdinová bude se vdávati a bude chtíti blíže Bíliny a prý si chce vyměniti místo se slečnou Prágrovou, která je v Duchcově a která zde byla. Pane inspektore, vy mně tak milý … prosím Vás pro všechno Vám nejdražšího na světě, nedopusťte tomu. Prosím, mluvím s plnou rozvahou, račte býti povděčen tomu, že slečnu Prágrovou máte z inspektorátu pryč. Důkazy o její „učitelské svědomitosti" mám k dispozici … Prosím Vás pomozte mi usaditi na zdejší škole nejlepší učitele a učitelky … abychom tu zbudovali školu novou, činnou, školu radostné práce tvořivé (Osobní spisy učitelů menšinových škol, 1930–1937, H-M., nedatováno).

Nelze si nepovšimnout dramatického tónu celé zprávy, kterou podal řídící učitel na obecné škole v Předlicích Jaroslav Hendrych inspektorovi českých menšinových škol Josefu Pekařovi.

Problémem nebylo ovšem pouze nedostatečné vzdělání příchozích učitelů, ale i například vlastní přístup k řízení svěřené školy. V této otázce nechme opět z minulosti vystoupit učitele Jaroslava Hendrycha. Korespondence mezi tímto učitelem, inspektorem Josefem Pekařem, Ministerstvem školství a národní osvěty (MŠANO) a dále protokoly o výsleších svědků odhalují totiž mnoho zajímavostí. Konkrétně jeho činnost vedoucí k zadlužení, podvodům a defraudaci školních peněz a zároveň i jeho motivy k tomuto jednání. Hendrych během druhé poloviny dvacátých let zadlužil nejen sebe, ale i školu, která mu byla svěřena. Motivem tohoto jednání byl na základě protokolu o výslechu svědka učitelův život nad poměry, časté návštěvy drahých restaurací v centru Ústí nad Labem s manželkou a dětmi či zbytečně drahé ošacení (tamtéž, nedatováno, nestr.). Peníze či různé zboží, za které neplatil, přitom vedle svého platu získával několika způsoby. Odebíral různé zboží na dluh či se na dluh stravoval v různých hostincích po celém ústeckém kraji (tamtéž, nedatováno). Podobným způsobem odebíral různé zboží i z celých Čech a Moravy. Například knihy, rádio, sukna a látky apod. (tamtéž, nedatováno). Peníze získával různými půjčkami od známých, kolegů učitelů, a dokonce i od okresního inspektora českých menšinových škol Josefa Pekaře (tamtéž, nedatováno). Další příjmy tvořily i půjčky od různých záložen. Například ze Slovenské záložny sídlící v Praze, pražské Učitelské záložny „Komenský". Od Československého červeného kříže získal dokonce celkem 30. 000 korun (tamtéž, nedatováno). V neposlední řadě zpronevěřoval finance školy, která mu byla svěřena. V rámci této činnosti falšoval jednotlivé finanční výkazy, neplatil za služby poskytnuté škole například posluhovačkami atd. (tamtéž, nedatováno).

Po zjištění rozsáhlé defraudace byl učitel Hendrych okamžitě z předlické školy přeložen na školu v Ústí nad Labem. Na ekonomické záležitosti školy neměl již vliv. Z pramenů nelze zjistit, zda byl učitel Hendrych za své činy odsouzen u civilního soudu. Víme pouze to, že své dluhy začal i za podpory školního inspektora řádně splácet (tamtéž, nedatováno). Svou roli tak mohla hrát i určitá přímluva inspektora Pekaře u jednotlivých věřitelů učitele Hendrycha. Tomu by nasvědčovalo i jeho mírné potrestání – přeložení na jinou školu.

V tuto chvíli bych mohl uvést další problémy, se kterými se československé školské úřady musely v rámci českých obecných menšinových škol potýkat během první republiky. A v souvislosti s tím uvést další osudy různých učitelů, případně i jiných aktérů školního života. Ovšem již na základě těchto několika příkladů je patrné, že pohled na každodenní život české obecné menšinové školy či každodenní jednání jejích učitelů odhaluje mnohé zajímavé informace, které by při sledování pouhého obecného kontextu této problematiky zůstaly neodhaleny. Právě tento pohled nám tak může pomoci pochopit celou problematiku komplexněji. Přispět k jejímu hlubšímu poznání a ukotvit ji v tzv. velkých událostních dějinách. Ba v mnohých



Mgr. Michal Šimáně je studentem doktorského studijního programu na Ústavu pedagogických věd FF MU. V rámci svého studia se zabývá zejména dějinami školství a pedagogiky.

simane@phil.muni.cz

případech je jedinou cestou, jak proniknout do školní reality v dávné minulosti.

Archivní prameny

Archiv města Ústí nad Labem. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927-1938. *Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M*. Inv. č. 4, Kart. 3, nestr.

Archiv města Ústí nad Labem. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938. *Zápis o poradě s inspektory menšinových škol národních s československým jazykem vyučovacím ve dnech 20. a 21. února 1931*. JAF 31, s. 1–132.

Literatura

Hroch, M. (1999). *Na prahu národní existence: touha a skutečnost*. Praha: Mladá fronta.

Kasper, T. (2007). *Výchova či politika? Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933*. Praha: Karolinum.

Kasper, T. (2013). České učitelstvo mezi sjezdy československého učitelstva 1870–1880 v diskuzi Posla z Budče. In *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu: (prezentace školství a vzdělanosti)*, (s. 37–46), Praha: Karolinum.

Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Lenderová, M., Jiránek, T., & M. Macková. (2010). *Z dějin české každodennosti. Život v 19. století*. Praha: Univerzita Karlova.

Měchýř, J. (1996). České menšinové školství v Čechách 1867–1914. In *Sborník k problematice multietnicity*. Praha: Univerzita Karlova, 67–84.

Moran, J. (2004). History, memory and the everyday. In *Rethinking History*, *1*(8), 51–68.

Revel, J. (2000). Dějiny těsně při zemi. In A. Bensa: (Ed.) *Úvahy nad 20. stoletím: problém a výzva pro společenské vědy (historie – antropologie – sociologie): antologie francouzských společenských věd*, (s. 180–214), Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.

Rýdl, K. (2010). Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce v českých zemích. *E-pedagogium*, *10*(3), 105–113.

Šimáně, M. (2010). K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918. *E-pedagogium*, *10*(4), 83–92.

Šimáně, M., & Zounek, J. (2012). Metelkův zákon a jeho uplatnění při zřízení německé obecné menšinové školy v Roudníkách v letech 1918–1938. In *Kvalita ve vzdělávání: XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu: Praha, 10. – 12. září 2012: sborník příspěvků [CD-ROM]*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 648–654.

Váňová, R. (1996). K tradicím učitelského vzdělávání u nás. In *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*, (s. 251–265), Praha: Univerzita Karlova.

Váňová, R., Rýdl, K., & Valenta, J. (1992). *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. svazek, Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: SPN.

Markéta Klusáčková Paderni

Do školy v sobotu ráno? Ano. A rádi!

„*Chodí do školy v sobotu, a ještě rádi?*“ podivovala se Katka, žákyně jedné základní školy v České republice, když jsem se zmínila o bilingvních českých dětech, žijících v Londýně, které navštěvují ve svém volném čase Českou školu bez hranic, aby se naučily češtinu a české reálie stejně dobře jako děti žijící v Česku. Tyto děti se do školy těší a chodí tam opravdu rády, což nepřímo potvrdila hned první maminka, přicházející v sobotu s dcerou do této školy: „*Verča se nemohla dočkat, až ti odevzdá úkol. Včera jsme se u něj strašně nasmáli. Tak se určitě taky pobavíš.*” A tamní učitelé jakbysmet. Představa dítěte a učitele, kteří ve svém volném čase chodí do školy, a k tomu všemu ještě rádi, se obvykle jeví v českém prostředí jako utopie. A právě proto jsem se rozhodla tuto reportáž věnovat *České škole bez hranic Londýn* a přiblížit výuku, která zde probíhá.

Česká škola bez hranic Londýn (ČŠBH Londýn), jako jedna z poboček stejnojmenného projektu realizovaného v několika zemích Evropy, sídlí v hlavním městě Spojeného království Velké Británie a Severního Irska. Je charitativní organizací, jejíž snahou je podporovat užívání českého jazyka mezi českými dětmi žijícími v této zemi. Zároveň šíří povědomí o české kultuře a tradicích nejen v rámci české komunity zde žijící, ale také v rámci ostatních komunit, vedle nichž existuje a s nimiž sdílí život v zahraničí. Její aktivity se zaměřují na pochopení českého jazyka, české historie, kultury a tradic anglickou společností a dalšími komunitami, které žijí ve Velké Británii a mají odlišný mateřský jazyk.

Zakladatelkou ČŠBH Londýn je MgA. Zuzana Jungmanová, která je zároveň ředitelkou a učitelkou. V říjnu 2007 založila malý umělecký klub pro předškolní česky mluvící děti (Kid's Art Club), což je považováno za počátek vzniku České školy bez hranic Londýn. V roce 2009 se stal tento projekt součástí široké mezinárodní sítě Českých škol bez hranic.

Škola působí na několika místech v pronajatých prostorech. Sobotní výuka probíhá v kostele svatého Davida a v Islingtonské akademii. Pro učitele to znamená neustálé stěhování materiálů potřebných k výuce z jednoho místa na druhé. I přesto, že ČŠBH Londýn nemá komfort vlastních prostorů jako běžné školy v České republice, má dvě zásadní složky, které jsou naprosto jedinečné a vytvářejí její celkovou atmosféru. Hlavním stavebním kamenem je tým pedagogických nadšenců, kteří svoji práci dělají s maximálním nasazením ve svém volném čase, buď bez nároku na mzdu či pouze za symbolickou částku, a každou sobotu se těší nejen na kreativní práci s dětmi, ale také na kontakt s rodiči a na předávání si zkušeností s ostatními učiteli. Srdcem celého projektu je pak uvědomění si toho, že výuka musí být pro děti zábavná. „*Pro nás je hlavní, že děti chodí do naší školy rády. Nechodí k nám proto, že musí, ony nemusí. Výuka probíhá o víkendu, mohly by klidně zůstat doma a odpočívat,*“ říká ředitelka Zuzka.

Česká škola bez hranic Londýn je charakteristická svou otevřeností k dobrovolníkům z řad studentů českých univerzit a zároveň výbornou organizací využití těchto pomocných sil během příprav na výuku, ale také při vyučování. Díky





asistentům-dobrovolníkům má učitel ulehčenu práci a děti získávají nadstandardní asistenci v průběhu samotné výuky. Asistenti-dobrovolníci mají na oplátku možnost realizovat se v rámci vzdělávacích projektů a načerpat praktické zkušenosti uvnitř této organizace.

O České republice toho víme hodně, i když v ní nežijeme

Jsem ve 3. třídě. Jedná se o deset osmiletých dětí, které od malička vyrůstají ve Velké Británii. V průběhu týdne děti docházejí do anglické školy, kde si plní povinnou školní docházku dle zákona této země, a proto jsou pro ně angličtina a anglické reálie samozřejmostí stejně jako český jazyk a české reálie pro děti žijící v České republice. Rozdíl je jen ten, že tyto děti umějí mluvit nejen anglicky, ale také česky, neboť většinou je jeden z jejich rodičů českým občanem. A aby nezůstaly oproti svým vrstevníkům z Česka pozadu v českém jazyce a ve vlastivědě, chodí do České školy bez hranic Londýn o svých volných sobotách.

Protože se účastním jedné z prvních hodin v novém školním roce, v rámci českého jazyka se opakuje látka probraná v loňském roce. Na tabuli se objevuje, kromě jiného, také obrázek obchodního domu s třemi podlažími, který slouží k procvičování slov nadřazených, podřazených a souřadných. Žáci jsou rozděleni do tří skupin. Každá skupina vybírá z růžových kartiček slova, která jsou souřadná, a odstraňují slova, která mezi ně nepatří. Následně je lepí na tabuli do jednoho z pater obchodního domu a na žlutou kartičku píší slovo nadřazené a lepí jej jako název obchodu. Slova, která byla vyřazena ve všech skupinách, jsou vzájemně ale také slovy souřadnými. *„Jsou to pohádkové postavy. Můžu vymyslet ještě další?"* ptá se Robin. Proto Sárinka navrhuje, že na tabuli namaluje ještě domeček pro tyto pohádkové bytosti hned vedle obchodního domu a společně je do domečku nalepují. Každý má svoji roli. Jeden maluje na tabuli, další radí jak napsat POHÁDKOVÉ – jestli d nebo t: *„Je hodně pohádek přece." „Takže D, jo?"* Jiní dostali od asistentky Štěpánky nepopsané růžové kartičky, na které píší další pohádkové hrdiny. Do domečku k Popelce, k čarodějnici a ke Karkulce tak přilepují ještě Krtečka, Zlatovlásku a postavičky z večerníčku Pat a Mat.

V rámci vlastivědné sekce třída pracuje se slepou mapou České republiky. Za domácí úkol měl každý napsat o místě v České republice, kde má své kořeny. Paní učitelka přinesla jako překvapení fotky všech dětí, které vytiskla ze školního serveru. Každý žák od ní dostává svoji malou barevnou fotografii, kterou následně jeden po druhém lepí do mapy, na místo, kde leží město, odkud pochází jeho rodina. Při té příležitosti se dozvídáme o hlavním městě České republiky, odkud pochází Dominik, o světoznámém pivu z Plzně, Patrik lepí svoji fotku na místo Uherského Hradiště. Dynamika konverzace vzrůstá, když Verča vypráví pověst z Karlových Varů o trpaslících, kteří žijí pod zemí a pumpují vodu do léčivých pramenů. *„To neexistuje." „Trpaslíci nejsou." „A co tam ty trpaslíci jako jí pod tou zemí?" „Asi tu vodu, ne?"* Některé děti kroutí hlavou, některé nevědí, co si mají myslet. Do





toho se už zapojuje učitelka a ptá se dětí, co je to vlastně ta pověst. *„To je… že to,… že to může být pravda a nemusí. Něco je pravda a něco ne."* Také učitelka lepí svoji fotku, a to do spodní části oblasti mezi Prahou a Brnem, a přitom vypráví o jihlavském svítícím podzemí. Na to navazuje asistentka informacemi o městě, odkud pochází ona, a o věhlasných smradlavých syrečcích. To děti rozesmálo. Učitelé jsou rovnoprávnými členy třídy, což je vnímáno dětmi jako naprostá samozřejmost, stejně jako to, že oslovují učitelku i asistentku jejich křestním jménem a tykají jim.

V průběhu dvacetiminutové přestávky určené ke svačině je na tabuli promítána tradiční česká pohádka O Zlatovlásce, s Jorgou Kotrbovou a Petrem Štěpánkem v hlavních rolích. Děti svačí na koberci, který je rozložený v prostoru mezi tabulí a stoly rozestavěnými do tvaru podkovy. Patnáct minut z této pohádky je promítáno každou hodinu jako odměna za to, že se děti v hodinách snaží. Skutečným důvodem je však využití tohoto časového prostoru pro seznámení dětí s českou pohádkou a naší kinematografickou tvorbou. Děti jsou v průběhu sledování tiché, jen občas dojde k diskusi: *„Hele, a ty bys prodala koně za loďku?"* *„Ne, to nikdy!"* Je vidět, že některé děti pohádku znají, a některé dokonce zpívají s Jiříkem. *„Jééé, já tuhle písničku miluju."* Dnešní část pohádky končí záběrem na zámek, kde žije zlatovlasá panna, a jsem ohromena, když slyším, jak David volá: *„To je Červená Lhota!"*

V rámci tvořivého psaní třída aktivně pracuje na dlouhodobém semestrálním projektu nazvaném Karamel v Praze. Jedná se o projekt, který vytvořila učitelka Míša v loňském roce, když učila ve třetí třídě. Projekt se osvědčil, a tudíž byl zařazen do výuky i letošního třetího ročníku. Cílem je seznamovat děti zábavnou formou s historickými památkami hlavního města Prahy, s českými reáliemi, ale hlavně je učit tvořivému psaní a psaní v českém jazyce obecně. Každou sobotu děti dostávají dvě až tři fotografie medvídka Karamela, který je zrovna touto dobou na prázdninách v Praze. Fotografie jsou promítány na tabuli a úkolem dětí je napsat příběh: co Karamel zrovna dělá, kde je, co si asi myslí nebo co na fotce může říkat. Motivací pro děti je to, že všechny jejich výtvory budou poslány medvídkovi Karamelovi do Prahy a ten jim jako poděkování pošle fotky další. Na první dnešní fotce stojí Karamel u Pražského orloje, na té druhé sedí u Vltavy, kde sleduje labutě. Děti tvoří samostatně, ale také ve dvojicích. V průběhu psaní učitelka pokládá dětem otázky, snaží se jim poskytnout inspiraci: *„Co je tohle asi za řeku? Myslíte si, že Karamel ví, jestli je ve Vltavě sladká, nebo slaná voda? Co je na Pražském orloji zajímavé? Jak se jmenuje náměstí, kde stojí?"* Děti se vzájemně doplňují, vyprávějí, co je k obrázkům napadá, a zároveň píší. *„Proč má na hlavě čepici?"* *„Asi spadl do Vltavy a byla mu zima."* Učitelka pak vybírá nejlepší práce, vkládá text k fotkám a tvoří z nich komiks, který děti dostanou na konci semestru jako vánoční dárek. Ale pssst! Ne, že jim to řeknete! A navíc žáky čeká ještě další překvapení. Navštíví je sám medvídek Karamel, který se na Vánoce vrací z Prahy zpět do Londýna, a zůstane s dětmi do konce školního roku. No nechtěli byste do takové školy chodit také? Já ano…a ráda! ■

Marie Stodolová

Výuková situace:

First read it and then complete it aneb Jak rozvíjet žákovu autonomii při výuce angličtiny

Co je to autonomie žáka a jak ji rozvíjet? Autonomie žáka je důležitým tématem didaktiky cizích jazyků. Představuje významnou součást moderních metod ve výuce cizích jazyků, např. v rámci komunikačního přístupu či u přístupu zaměřeného na učícího se žáka. Je také nezbytným předpokladem pro celoživotní učení.

Rozvíjení autonomie je zakotveno také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007), a to zejména v podobě kompetence k učení. V souvislosti s touto kompetencí je v RVP ZV uvedena následující charakteristika žáka na konci základního vzdělávání: „vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení" (RVP ZV, 2007, s. 14). O kompetenci k učení a možnostech jejího rozvíjení píše v časopise Komenský Veronika Lokajíčková (1/2013).

Navzdory zvýšenému zájmu neexistuje jednoznačná shoda ohledně toho, co vše autonomie žáka zahrnuje. Společným prvkem různých pohledů je, že jedinec jedná na základě vlastních rozhodnutí, která vzešla z jeho vlastních motivů, potřeb a hodnot a za která nese zodpovědnost.

Autonomie při výuce cizích jazyků je charakterizována jako „schopnost převzít zodpovědnost za vlastní učení" (Holec, 1981, s. 3). Na tomto místě nutno podotknout, že autonomii žáka ve výuce chápeme v ještě širším pojetí. V tomto příspěvku na ni nahlížíme z hlediska následujících dimenzí autonomie žáka. Jedná se o dimenzi didaktickou, psychologickou a politickou. Didaktická dimenze zahrnuje techniky a strategie, které žákům pomáhají zvládat učení, a také situace, při kterých se žáci učí dovednosti učit se. Psychologická dimenze obsahuje rozvoj zodpovědnosti, kritického myšlení a kontroly učení se, společně s konstruováním nových poznatků a sebehodnocení. Politická dimenze souvisí se sdílením moci a kontroly mezi učitelem a žáky při výuce a zahrnuje důležitost příležitostí, kdy se žáci účastní rozhodování (Benson, 2001).

V tomto příspěvku informujeme o snahách směřujících k rozvíjení žákovy autonomie. Cílem těchto snah je autonomní žák, který je schopen „rozpoznat své vlastní potřeby, formulovat cíle, používat efektivní učební strategie, obstarat učební materiály, identifikovat jiné zdroje a vhodně je využívat pro své učení, sám své učení organizovat, řídit, kontrolovat a evaluovat" (Peters, 1997, s. 76). Abychom mohli autonomii u žáků rozvíjet, je důležité zaměřit se na žákovu schopnost konat samostatná rozhodnutí, na vůli, motivaci a sebedůvěru, na znalosti o individuálních potřebách jedince a na dovednosti využívat efektivní učební strategie a řízení učebního procesu (Littlewood, 1996).

Ve výuce cizího jazyka podpora autonomie žáka znamená např. posilování schopnosti převzít zodpovědnost za práci na projektech, osvojení si vhodných učebních strategií pro zapamatování si slovní zásoby, induktivní osvojení pravidel gramatiky a strategií pro rozvoj konkrétních jazykových dovedností, práci se slovníkem a s klíčem k řešení úloh, plánování učiva a vytyčení si vlastních cílů, používání jazyka

mimo školní třídu, schopnost uvědomovaného přístupu k vlastnímu učení, schopnost samostatného výběru učiva a učebních materiálů.

Jak „podchytit" autonomii žáka ve výuce cizího jazyka?

V tomto příspěvku vycházíme z předpokladu, že rozvíjení autonomie žáka při výuce je závislé na množství a kvalitě příležitostí poskytovaných k jejímu rozvíjení. Výuku chápeme jako interakci mezi učitelem a žáky navzájem. Příležitosti k učení chápeme jako příznivé okamžiky pro naplnění určitého cíle, tedy jako podněty k učení ze strany učitelů. Ty ale mohou být spoluvytvářeny i žáky, aby tak postupně docházelo ke skutečnému rozvíjení jejich autonomie a zvyšování podílu na rozhodování.

V tomto příspěvku se budeme zabývat situacemi ve výuce a příležitostmi k učení, které mají potenciál autonomii žáka rozvíjet. V rámci metodiky 3A budeme postupovat ve třech krocích, které zahrnují (1) anotaci výukové situace poskytující základní informace o kontextu, v jakém se výuka odehrává, (2) analýzu výukové situace či příležitosti, jejímž cílem je rozebrat obsah výukové situace s ohledem na možnosti rozvíjení autonomie žáků, a konečně (3) alteraci, která zahrnuje posouzení kvality výukové situace a návrh možné alterace směřující k naplnění potenciálu příležitosti rozvíjet autonomii u žáků (Janík et al., 2013, s. 232–245).

Posouzení kvality probíhá podle sledovaných cílových kategorií a úrovní kvality. Úrovně kvality se rozlišují na čtyři typy výukových situací (selhávající, nerozvinuté, podnětné a rozvíjející). Cílové kategorie představují obecné kategorie určené k posuzování kvality výuky z hlediska vztahu mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva (Janík et al., 2013). Tyto obecné kategorie jsme pro naše účely doplnili o dílčí kategorie charakteristické pro

Tabulka 1. *Vymezení kategorií pro posuzování kvality výukových situací z pohledu rozvíjení autonomie žáků ve výuce anglického jazyka (Janík et al., 2013, s. 235, upraveno autorkou)*

Charakteristika situace dle kvality	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu		zobecnění, aplikace a metakognice		naléhavost alterací
	samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností	učební strategie	motivace	volba a zodpovědnost	(sebe) řízení učení	
selhávající	–	–	–	–	–	velmi vysoká
nerozvinutá	+	+	-	–	–	vysoká
podnětná	+	+	+ nebo –	+ nebo –	+ nebo –	nízká
rozvíjející	+	+	+	+	+	není nutná

posuzování potenciálu k rozvíjení autonomie. Úroveň *základní pojmy a dovednosti* jsme specifikovali jako *samostatnost při konstruování znalostí a řečových dovedností*. Na úrovni *analýzy a porozumění obsahu* jsou zkoumány *učební strategie a motivace*. Třetí kategorie týkající se *zobecnění, aplikace a metakognice* byla doplněna o žákovo (sebe)řízení učení, žákovu volbu a zodpovědnost za učení. Tato třetí kategorie představuje rozvíjení autonomie v komplexní podobě, ale je nutno podotknout, že i u předchozích dvou kategorií je možné některé aspekty autonomního učení žáka rozvíjet.

Kategorie charakteristické pro rozvíjení autonomie žáka jsou detailněji popsány v tabulce 2.

Pohled do výuky

1. Anotace

1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma a návaznost obsahu

Situace, kterou se v tomto příspěvku zabýváme, je součástí vyučovací hodiny anglického jazyka v 7. ročníku a byla pořízena v rámci IVŠV videostudie cizích jazyků v roce 2007 (Najvar et al., 2011). V rámci této videostudie napsala Simona Šebestová kazuistiku ze stejné vyučovací hodiny, ale z jiné výukové situace. Ve své kazuistice se zabývala rozvíjením řečových dovedností (Šebestová, 2012). Vyučovací hodina představuje úvod k nové lekci v učebnici. Jejím cílem bylo osvojení si základních znalostí týkajících se Skotska, naučení se nové slovní zásoby spojené s tématem a zlepšení řečové dovednosti čtení s porozuměním.

1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

V úvodu hodiny učitelka zopakuje informace týkající se Spojeného království Velké Británie a Severního Irska a jednotlivých zemí, které žáci již znají. Upozorňuje žáky, že se v této hodině budou zajímat pouze o jednu z těchto zemí, konkrétně o Skotsko. Následuje krátký výklad učitelky s nejdůležitějšími základními informacemi a ukázka zmiňovaných názvů na mapě.

Další aktivita již směřuje do učebnice, ve které žáci čtou pohledy napsané dětmi během jejich výletu do Skotska. Žáci tento text poslouchají

Tabulka 2. *Popis kategorií charakteristických pro rozvíjení autonomie žáka*

Kategorie	Indikátory
Samostatnost při konstruování znalostí	• žák má možnost pracovat samostatně či ve spolupráci se spolužákem (individuální aspekt i sociální interakce) • žák nepřebírá nové pojmy a dovednosti pasivně od učitele, ale objevuje je sám, reflektuje své zkušenosti a již osvojené znalosti a konstruuje nové poznatky a pochopení daného učiva • žák vyhledává, sděluje, sdílí a porovnává znalosti
Učební strategie	• žák má možnost rozvíjet učební strategie • (paměťové, kognitivní, kompenzační, afektivní, sociální) • žák má možnost využívat již osvojené učební strategie
Motivace	• učitel s žáky diskutuje o důvodu, proč se určitému učivu učí • učitel pomáhá žákům spatřit v učivu smysl a využití pro reálný život • žák prokazuje vlastní zájem učit se
Volba a zodpovědnost	• žák samostatně rozhoduje o způsobu učení • činí rozhodnutí ohledně partnera pro aktivitu, podmínek učení, cílů, volby učiva a učebních materiálů, postupů, tempa práce, způsobů hodnocení, domácích úkolů • nese za svou volbu zodpovědnost
Řízení učení	• je vybízen, aby přemýšlel o tom, jak se učí • diskutuje o možných způsobech práce a o důvodech, proč jsou některé postupy efektivnější • plánuje a organizuje své učení • monitoruje průběh učení • kontroluje výsledky svého učení • reflektuje průběh učení a zvolené postupy • kriticky hodnotí učení své nebo učení svých spolužáků

a učitelka ověřuje jejich porozumění pomocí vhodně zvolených otázek.

Následuje práce ve dvojicích, při které žáci doplňují chybějící informace do textu. Cvičení je společně zkontrolováno a učitelka objasňuje vybranou novou slovní zásobu.

V další fázi hodiny je hodně času věnováno čtení a nácviku správné výslovnosti. Všichni žáci se ve čtení vystřídají a společně procvičují správnou výslovnost a intonaci.

Poslední aktivitu této vyučovací hodiny představuje skupinová práce, která zde bude hlouběji analyzována a alterována směrem k využití potenciálu dané situace z hlediska rozvíjení autonomie. Na začátku této aktivity učitelka pobídla žáky k tomu, aby se dle vlastního výběru rozdělili do skupin po čtyřech osobách. Jakmile byli žáci rozděleni, zadala učitelka pokyny pro zpracování úkolu. Žáci si měli přečíst text, diskutovat o něm a doplnit chybějící informace. Učitelka sdělila zadání v anglickém jazyce a pro kontrolu vyvolala jednoho žáka, aby zadání vysvětlil v češtině. Žákova odpověď byla velmi strohá, a proto učitelka instrukce ještě dodatečně vysvětlila. Žáci poté úkol vypracovali ve skupinách a společně zkontrolovali výsledky.

Přepis části této výukové situace: (U – učitel, ZZ – žáci) 34:00–37:20

U: Ok, excellent. So now. You are supposed to do a group of three or four. It depends only on you. Group of three or four. It is up to you.

ZZ: [vytvářejí skupiny]

U: Prepare a pencil. Prepare a pencil in your hand, please. A pencil. But you have to sit around one. Yes. To be able to write some information. Ok. Have a look at me. Maruško. Have a look at me. Listen to me for a while. You will get this text. It is not completed. And a few words below this text are here. Try to have a look at it, try to discuss where it could be and try to complete the missing information to the appropriate places. And check it together. Here or here and so on. Did you understand? Hmm? Ok. Jardo, co máme dělat? You are listening, but nothing else. Ok, what will we do? Ok, co budeš dělat?

Z: Doplnit to a potom opravit.

U: No. First, first. Read all text. Read it, read it. And then try to guess what will be where. Yes? But first read it. Aha. Doplnit to o tom Scotlandu. Co to je?

U: [rozdává ZZ papíry s úkolem] So each of you will get a piece of paper, yes? So each of you is going to complete it. [rozdává papíry s úkoly]

Z: Paní učitelko, můžem mít učebnici?

U: Yes, but I think you do not need it. Myslím si, že to nepotřebujete.

Z: Nemáme doplňovat, jenom přečíst.

U: So first, read it and then complete it. But first read all the information. Yes. If you know the answer.

ZZ: [pracují]

Z: Paní učitelko, můžeme se podívat na mapu?

U: Yes, you can.

ZZ: [pracují]

2. Analýza

V rámci analýzy nejprve stručně rozebereme výukovou hodinu jako celek a poté se zaměříme na vybranou výukovou situaci s ohledem na její potenciál rozvíjet autonomii žáka.

Výukovou hodinu jako celek považujeme za příklad dobré praxe, a to z několika důvodů: hodina má jasnou strukturu, střídají se různé aktivity a způsoby práce, učitelka volí vlídný a trpělivý přístup, důsledně pracuje s chybou, komunikace probíhá v angličtině. Přesto ale chyběly prvky tvořivé činnosti žáků, ve které by mohli projevit vlastní iniciativu a vynalézavost. Většinu času žáci rozvíjeli receptivní dovednosti a používali poměrně omezený jazyk při doplňovacích cvičení. Během této hodiny také nebyl využit potenciál personalizace tématu, tedy možnosti navázání na osobní zkušenosti či zážitky žáků. Žáci mohli mít vlastní zkušenost s cestováním do Skotska či mít přehled o zajímavostech z této země. Učitelka se ale na vlastní zkušenost žáků s tímto tématem neptala.

Analýza se zaměřuje na potenciál k rozvoji autonomie žáků, jejž nabízela výuková situace, v níž probíhala skupinová práce.

Učitelka poskytla prostor pro rozvíjení žákovy samostatnosti a schopnosti volby hned úvodními instrukcemi, ve kterých žáky vybídla, aby se sami rozdělili do skupin. Zadání bylo poměrně jednoduché a bylo žákům několikrát zopakováno. I přes to měli žáci zpočátku problémy s pochopením pracovního postupu, a někteří

se pouštěli přímo do vyplňování. Učitelka zde zdůrazňovala, že je třeba si text nejdříve přečíst. Právě v tomto momentě spatřujeme nevyužití potenciálu této situace z hlediska rozvíjení autonomie. Učitelka je v dominantním postavení a určuje, jak by měli žáci postupovat, ale bez vysvětlení důvodu, proč zvolit právě takový postup, a bez přizvání žáků k tomuto rozhodnutí.

Po zadání pokynů se žáci pustili do práce ve skupině. Zadání úkolu dostal každý žák ze skupiny, a tím vzniklo riziko, že ne všichni žáci budou spolupracovat a podílet se podobným dílem na výsledném produktu. Učitelka se toto riziko snaží snížit tím, že mezi žáky prochází a monitoruje úsilí, které každý z nich vynakládá na zpracování úlohy. Zadání úkolu není úplně vhodné pro práci ve skupině, protože všichni pracují na tomtéž, bez ohledu na různé role a podíl žáků na vykonané práci. Pro účely tohoto zadání by bylo lepší zvolit např. individuální vypracování úkolu a poté kontrolu ve dvojicích. Takto zvolený přístup by směřoval k rozvíjení autonomie, neboť žáci by dostali prostor pro samostatnou práci a byli by zodpovědni za kontrolu cvičení, při které by mohli diskutovat o správném řešení.

Po vypracování zadaného úkolu probíhá kontrola správnosti řešení. Kontrola je společná a vypadá tak, že z každé skupiny jeden žák přečte správnou odpověď. Žáci ve skupině mají možnost výběru žáka, který čte, což je vhodný prvek k rozvíjení autonomie, neboť žáci by si měli zodpovědně vybrat jednoho žáka, který je bude reprezentovat. Tato společná kontrola je samozřejmě jedním z možných (pravděpodobně nejčastějších) způsobů kontroly práce žáků. Po kontrole práce žáků zvoní a končí hodina. Rezervu spatřujeme v tom, že učitelka nenaplánovala časově lépe závěr hodiny. Chybělo shrnutí a reflexe skupinové práce, ale také zakončení celé hodiny, což – s ohledem na podporu autonomie – patří mezi klíčové prvky. Závěrečné shrnutí a reflexe podporují žákovu metakognici[1] a schopnost řídit vlastní učení.

1 Metakognicí v užším pojetí rozumíme „určitou formu poznání, která má nadhled nad naším poznáním, učením a myšlením“ (Krykorková & Chvál, 2001, s. 188).

3. Alterace

3.1 Posuzování kvality výukové situace

Nyní posoudíme kvalitu výukové situace na základě kategorií stanovených v tabulce 1 a s využitím indikátorů vymezených v tabulce 2.

Na úrovni práce se základními pojmy a dovednostmi posuzujeme, zda měli žáci příležitost pracovat samostatně (tzn. bez vedení učitele) ve skupinách. Pozitivně hodnotíme fakt, že učitelka monitoruje práci žáků, kontroluje, zda pracují na zadání úkolů, ale do jejich samostatné práce již přímo nezasahuje. Pokud chceme rozvíjet autonomii žáka, je důležité uspořádat učební prostředí a vytvořit vhodné učební podmínky a poté odstoupit „do pozadí“ a nechat žákům prostor pro samostatnou práci.

Žáci mají na základě nového učiva z této hodiny použít osvojované znalosti v textu, ve kterém chybí nejdůležitější pojmy a informace z této hodiny. Jedná se tedy o jakési shrnutí nově probraného učiva a žáci jeho řešením prokazují jeho pochopení. Kladně hodnotíme to, že spolupráce ve skupince umožňuje žákům sdílet, porovnávat a doplňovat informace, které si nezapamatovali nebo které zapomněli, bez zbytečného ostychu a stresu.

Na úrovni analýzy a porozumění obsahu jde o to, do jaké míry jsou žáci motivováni k porozumění obsahu, v tomto případě nově prezentovanému učivu. Zda vidí přínos a smysl nového učiva, zda projevují zájem a zda jsou schopni nové téma spojit se svým běžným životem. Po této stránce nehodnotíme činnost učitelky jako příliš podnětnou, neboť se žáků na otázky týkající se jejich zkušeností, zájmu a přínosu tématu vůbec neptala. I přes to většina žáků projevovala zájem o nové téma, což je dáno pravděpodobně hlavně jeho atraktivitou. Přiblížení tématu a případná diskuze nad tím, proč se o Skotsku učí, by měla přispět ke zvýšení zájmu, a následně i k motivovanosti žáků učit se cizí jazyk, a tedy zabývat se daným učivem.

Kategorii analýza a porozumění obsahu jsme doplnili o podkategorii zaměřenou na učební strategie. Na tomto místě je naším cílem zhodnotit, do jaké míry mají žáci příležitost uplatňovat vhodné učební strategie, které jim

pomohou lépe a efektivněji proniknout do nového učiva a porozumět mu. Žáci pracují s textem, který obsahuje novou slovní zásobu a zahrnuje nejdůležitější informace týkající se Skotska. Zadání úkolu pronesla učitelka v anglickém jazyce, ale vhodně také využila další kognitivní strategii, kterou je využití mateřštiny pro porozumění zadání. Tím myslíme to, že požádala jednoho žáka, aby zadání přeložil a vysvětlil v češtině. Učitelka žákům prezentuje pracovní postup, který je vhodnou učební strategií pro práci s textem: nejdříve si přečíst celý text, aby pochopili kontext a hlavní myšlenky textu, poté se pustit do doplňování chybějících informací na základě vyvozování či odhadování významů. Většina žáků se po rozdání pracovního listu hned pustila do vyplňování chybějících informací, což se učitelce daří postupně zastavit tím, že zdůrazňovala správný pracovní postup. Potenciálu této situace mohla využít ještě lépe, kdyby se žáků zeptala, proč je její postup vhodnější, a přiměla žáky k aktivování jejich metakognitivních znalostí.

Na úrovni zobecnění, aplikace a metakognice posuzujeme, zda mají žáci možnost vlastní volby, a to včetně zodpovědnosti za tuto volbu i za své učení, což představuje klíčový aspekt rozvíjení autonomie. Kladně hodnotíme, že učitelka dala žákům třikrát možnost vlastní volby. První příležitostí pro vlastní volbu bylo, že žáci si mohli zvolit materiály (učebnice, mapa), které chtějí využívat. Podruhé si mohli vybrat partnery pro spolupráci do skupiny. Dalším příkladem volby bylo závěrečné kontrolování odvedené práce, během něhož si členové skupiny měli sami zvolit jednoho žáka, který bude číst správnou odpověď. S touto volbou nesou žáci i zodpovědnost za to, aby vybrali takového žáka, který splní svěřený úkol úspěšně. Učitelka poskytla dostatek prostoru pro rozhodování žáků během poměrně krátkého časového úseku. Tyto možnosti volby dávají žákům pocit, že jejich názor je ve třídě ceněný a že jejich individuální potřeby jsou respektovány, což představuje další důležitý pilíř rozvíjení žákovy autonomie.

Posuzovanou výukovou situaci ale hodnotíme jako nepodnětnou z hlediska řízení učení žáky. Během této výukové situace nebyl využit její potenciál rozvíjet žákovskou metakognici a žákům nebyl svěřen podíl na řízení vlastního učení. Tato kategorie patří mezi nejdůležitější pro rozvíjení autonomie žáka, ale zároveň také mezi nejvíce náročnou aktivitu, protože žáci jsou vysoce zodpovědní za vlastní učení. Podle tohoto ideálu by žáci měli být vedeni k plánování postupů řešení úkolů, samostatné kontrole a hodnocení práce své i skupinové, měli by zhodnotit různé učební postupy a vybírat ty nejefektivnější. V případě této výukové situace učitelka žákům předložila postup vypracování úkolu, ale s žáky nediskutovala o tom, proč je tento postup lepší, jaké jsou jiné možnosti a v čem spočívají jejich výhody a nevýhody. Tato rezerva výukové situace by mohla být odstraněna zařazením určitých typů otázek do výuky, které jsou popsány v návrhu alterace níže.

Posoudíme-li výukovou situaci prostřednictvím kategorií uvedených v tabulce 1, dojdeme k závěru, že jde o situaci podnětnou, v níž je naléhavost alterace nízká, nikoli však nulová (viz tabulka 3). Co se týče samostatnosti při osvojování základních pojmů a dovedností, využívání vhodných učebních kategorií pro lepší analýzu a porozumění obsahu a možností volby, daná výuková situace využívá svého potenciálu k rozvíjení žákovy autonomie. Nenaplnění potenciálu k rozvíjení autonomie spatřujeme naopak na úrovni motivování žáků a předání jim zodpovědnosti za řízení vlastního učení.

Tabulka 3. *Posouzení kvality dané výukové situace*

Charakteristika situace dle kvality	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu		zobecnění, aplikace a metakognice		naléhavost alterací
	samostatnost, konstruování znalostí	učební strategie	motivace	volba a zodpovědnost	řízení učení	
podnětná	+	+	-	+	-	nízká

„Považujeme za velmi důležité s žáky diskutovat o důvodu, proč zvolit tento postup nebo v čem by jiný postup mohl být lepší/horší."

3.2 Návrh alterace

Při analýze a navazujícím posouzení situace jsme dospěli k závěru, že nebyl dostatečně využit potenciál situace k rozvíjení žákovy schopnosti řídit vlastní učení a ke zvyšování jeho metakognice. Z tohoto důvodu navrhujeme, aby do interakce mezi učitelkou byly zařazeny některé otázky a úkoly.

- Jaké postupy můžeme zvolit pro vypracování zadaného úkolu ve skupině?
- Jaké jsou výhody a nevýhody jednotlivých postupů?
- Zdůvodněte výběr vašeho postupu.
- Jak budete pracovat ve skupině? Jsou nějaké zásady, které budete dodržovat?
- Co mě, podle vás, vedlo k tomu, že jsem vám zadala tento úkol? Co je cílem?
- Jakým způsobem by bylo nejlepší tento úkol zpracovat: samostatně, ve skupině, či společně?

Jelikož někteří žáci zpočátku nerozuměli zadání, považujeme za velmi důležité s žáky diskutovat o důvodu, proč zvolit tento postup nebo v čem by jiný postup mohli být lepší/horší. Učitelka by tedy mohla nechat žáky prezentovat možné postupy a poté jim dát možnost jeden z nich zvolit. Diskuze o tom, jak pracovat s textem, s porozuměním a s chybějícími informacemi by vedla žáky ke zvýšení jejich metakognice. Rozvíjely by se také strategie pro práci s textem, ve kterém je důležité nejprve získat celkový přehled a poté zapojit různé kognitivní (např. využití mateřštiny, vyvozování), kompenzační (odhadování významů) a sociální (spolupráce) strategie vedoucí k úspěšnému zvládnutí úkolu. Dále by zde bylo možné rozvíjet schopnost plánovat vypracování zadaného úkolu ve skupině a jeho následnou kontrolu a hodnocení. Na závěr, v rámci zhodnocení vykonané práce, by bylo možné provést reflexi žáků týkající se hodnocení práce ve skupině, diskuzi o efektivnějších pracovních postupech a případných problémech, které se při aktivitě vyskytly.

3.3 Přezkoumání alterace

Prezentovaná výuková situace byla vyhodnocena jako podnětná a návrhy na její alteraci směřovaly k cílenějšímu rozvíjení žákovy autonomie. Bylo poukázáno na důležitou roli učitele při vytváření příležitostí k rozvíjení autonomie. V případě této situace je zřejmé, že učitelka vede žáky k samostatnějšímu učení, ale že (pravděpodobně z důvodu časové náročnosti) nezařadila aktivity rozvíjející žákovu schopnost řídit své vlastní učení a zvyšovat žákovu metakognici. Dále je možné, že by se vlivem návrhů žáků výuková situace začala ubírat jiným směrem, než bylo původním záměrem učitelky. Navržená alterace také nemusí být součástí každé aktivity, její využití je důležité hlavně pro situace, kde žáci mají více zodpovědnosti za učení,



Mgr. Marie Stodolová je studentkou doktorského studijního oboru Didaktika cizího jazyka a ve svém výzkumu se zabývá příležitostmi k rozvíjení autonomie žáka při výuce anglického jazyka.

maruska.stodolova@gmail.com

mají více spolupracovat a projevovat vlastní iniciativu.

Závěr

Na závěr bychom rádi shrnuli poznatky vyplývající z analýzy a posouzení kvality výukové situace, ve které probíhala skupinová práce. Tuto situaci jsme vyhodnotili jako podnětnou z hlediska rozvíjení autonomie žáka, především na úrovni samostatnosti osvojování si nových pojmů, rozvíjení učebních strategií pro práci s textem a možnosti vlastního rozhodování ze strany žáků. Nenaplnění potenciálu k rozvoji autonomie žáků spatřujeme v opomenutí úvodní motivace žáků a v chybějící personalizaci tématu, v neposkytnutí možnosti řídit vlastní učení a zvyšovat tak žákovu metakognici. V rámci alterace proto navrhujeme zařazení otázek podněcujících žákovo přemýšlení o možných pracovních postupech, organizačních formách práce a cílech dané aktivity. Tento příspěvek dále poukázal na to, že tak složitý jev, jakým autonomie žáka je, lze ve výuce cíleně rozvíjet. Žáci by měli pracovat v různých organizačních formách, přemýšlet a diskutovat o průběhu svého učení, hodnotit různé postupy a výsledky svého učení. Žáci by dále měli dostat více prostoru pro samostatné uvažování, jednání a rozhodování, za které ponesou zodpovědnost.

Literatura

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning.* Oxford: OUP.

Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Brno: Masarykova univerzita.

Littlewood, W. T. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System, 24*(4), 427–435.

Lokajíčková, V. (2013). Výuková situace: teplá a studená fronta aneb Jak rozvíjet kompetence k učení v zeměpise. *Komenský, 138*(1), 36–41.

Krykorková, H. & Chvál, M. (2001). Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, *51*(2), 185–196.

Najvar, P. et al. (2011). Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. In T. Janík, J. Slavík, & P. Najvar et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím,* (s. 88–113). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Peters, O. (1997). *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrugen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht.* Neuwied; Kristel; Berlin: Luchterhand.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Šebestová, S. (2012). Výuková situace: Who wrote the postcard, children? Loch Ness: rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně, nebo dohromady? *Komenský, 137*(1), 47–50.

Jana Marie Tušková

Postupy a metody kritického myšlení

– prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka na 2. stupni základní školy

Co je kritické myšlení? Termín kritické myšlení je spojován u naší odborné i laické veřejnosti s řadou významů a souvislostí. Někteří ho považují za určitý stupeň myšlení, pro jiné je to třeba jen zkrácený název pro kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Proč existuje tolik různých pohledů? Jedním z důvodů je fakt, že výraz „kritické myšlení" není v češtině přesným ekvivalentem anglického termínu „critical thinking" a v anglicky mluvících zemích má navíc tento pojem řadu významů, které se liší podle různých vědních oborů. Například literární teorie zkoumá pomocí kritického myšlení motivy autora a vliv na čtenáře, mnozí pedagogové chápou zase tento termín jako jakýsi „vyšší" způsob myšlení, přičemž vycházejí z taxonomie cílů v oblasti kognitivního učení B. S. Blooma (Grecmanová et al., 2000).

Abychom charakterizovali kritické myšlení pro potřeby školní praxe, uvádíme definici, ke které se přiklánějí propagátoři kritického myšlení v rámci projektu *Reading and Writing for Critical Thinking* (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Říkají, že: „myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko" (Meredith et al., 1997, s. 3). Kritické myšlení ve významu určitého druhu myšlení charakterizoval výstižně D. Klooster (2000). Kriticky myslet tedy podle něho znamená (pro žáka i učitele) například: být zvídavý, volit různé postupy pro zjišťování informací, nebát se klást otázky a soustavně hledat odpovědi, pochybovat o předkládaných poznatcích a zkušenostech a zároveň být schopný dospět k vlastnímu rozhodnutí, vlastnímu názoru. Zahrnuje také schopnost diskutovat, argumentovat a pečlivě zvažovat cizí argumenty, umět naslouchat a respektovat názory jiných lidí.

Čtenářská gramotnost, její složky a potřebné podmínky pro rozvoj čtenářství

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. V mezinárodních srovnávacích výzkumech PISA je čtenářská gramotnost charakterizována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti" (Palečková et al., 2010, s. 12).

Mezi nezbytné složky čtenářské gramotnosti, které můžeme sledovat a rozvíjet u žáků, patří podle H. Košťálové et al. (2010) tyto schopnosti, dovednosti a činnosti žáků:

- Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti.
- Žák se soustředí na četbu.

- Žák dokáže vyhledat v textu informace.
- Žák shrnuje.
- Žák si při čtení vyjasňuje.
- Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu.
- Žák předvídá.
- Žák zachytí základní složky příběhu.
- Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje.
- Žák hledá a nalézá souvislosti.
- Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu.

Abychom však mohli u žáků čtenářství skutečně rozvíjet, je třeba pro ně ve škole (a to nejen v hodinách českého jazyka) vytvořit vhodné podmínky. Ty základní uvádějí velmi přesně a výstižně opět Košťálová et al. (2010):

- Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času a dospělí jsou modelem čtenáře.
- Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, věnují se mu pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
- Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
- Školní prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému školní knihovny).
- Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
- Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.
- Žáci mají dostatek příležitostí bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
- Čtení je propojeno se psaním. Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby) a učí se textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
- Učitelé umějí čtení vyučovat, to znamená, ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, dokážou je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.
- Učitelé sami čtou, sledují knižní novinky, znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky a umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu.

Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

K rozvoji čtenářské gramotnosti se používají různé metody a jedny z nich nabízí i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Při jejich výběru jsme vycházeli z faktu, že mnozí z českých učitelů, kteří je používají, dokládají, že jejich žáci čtou skutečně s chutí i s porozuměním. Pro plné pochopení jednotlivých metod – jejich obsahu a významu – doporučujeme absolvovat alespoň minimální (24hodinový) kurz programu Čtením a psaním ke kritickému

myšlení, který vedou zkušení lektoři, více viz www.kritickemysleni.cz. Nezastupitelný význam má pro učitele totiž právě to, že si v kurzu mohou metody vyzkoušet sami na sobě, reflektovat je a společně s kolegy je analyzovat. Pak se teprve rozhodují, zda jsou jednotlivé metody vhodné právě pro jejich žáky a učivo, které probírají. Naučit se aplikovat tyto metody v praxi podle jakékoliv příručky je mnohem těžší a zahrnuje rovněž riziko jejich nesprávné interpretace. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme doporučit např. metodu volného psaní, čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, literární dopisy, Ano – Ne, z komplexnějších metod pak skládankové učení, literární kroužky, dílnu čtení atd. Práce s textem může nakonec vyústit i v tvorbu vlastní knížky, při níž se posiluje postoj autorské zodpovědnosti a žákův respekt k záměru autora a sdělení jiných lidí (viz Meredith et al., 1997; Košťálová et al., 2010).

Než začneme novou metodu učit své žáky, je třeba si promyslet postup jejího zavádění do praxe. Je vhodné, aby učitel nejen metodu vysvětlil, ale také ji sám modeloval na části textu (jak on sám „na to jde“), a poté nechal žáky reflektovat, čeho si při modelování všimli, a vyzvedl správné kroky vedoucí ke zvládnutí metody. Teprve pak zkoušejí pracovat s metodou žáci sami, reflektují její užití a učitel jim poskytuje zpětnou vazbu včetně konkrétního ocenění za to, co se jim povedlo. Uvedený proces může trvat i několik vyučovacích hodin, protože žáci si zvykají na nový způsob práce postupně. Je třeba počítat také s tím, že při skupinové práci bude ve třídě zejména v počátečních fázích „pracovní hluk“. Většina selhání však pochází nikoli z metod, ale z toho, že si žáci a učitelé nedopřejí dostatek času a příležitostí k vyzkoušení nových postupů a nechají se odradit prvotními neúspěchy ve třídě (ne každá metoda se hodí pro určitou látku, děti v různých třídách reagují na stejnou metodu někdy naprosto odlišně atd.) či negativními připomínkami některých kolegů. Praxe také ukazuje, že je vhodnější začínat s jednoduššími metodami (volné psaní, společné čtení s předvídáním ap.) a volit nepříliš rozsáhlé texty.

Při užívání metod kritického myšlení je však nezbytné je nejen správně pochopit a naučit je žáky používat, ale dokázat je zařadit do rámce tzv. třífázového modelu učení skládajícího se z **e**vokace – **u**vědomění – **r**eflexe (E – U – R). Jak třífázový model vypadá, co se při něm děje a proč je tak důležitý pro efektivní učení vysvětlují podrobně například O. Hausenblas a H. Košťálová (2006). Tento model je vyžívaný pedagogickým konstruktivismem, je jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho však nelze používat dogmaticky (má sloužit nám, ne my jemu). Pomáhá učiteli k tomu, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Myslí především na to, co a v jakém pořadí má žák dělat, aby se skutečně něčemu naučil. Je vhodný zejména tehdy, kdy si žáci mají osvojit nové poznatky, uspořádat je do souvislostí, propojit je se svými zkušenostmi (Tušková, 2011).

Ukázky metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost

V další části našeho příspěvku uvádíme dvě ukázky užití metod kritického myšlení, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. První z nich je vhodná pro texty umělecké, druhá pak především pro práci s texty odbornými.

1. ukázka – pověst Kamenná panna

Cíl: Podnítit zájem dětí o četbu, vzbudit v nich zvědavost, pomoci jim najít si přes vlastní asociace cestu k textu, rozvinout samostatné uvažování dětí o textu a formulování předpovědí (hypotéz).

Metody: čtení s předvídáním, volné psaní

Čtení s předvídáním

Žáci čtou samostatně text, který je rozdělený na části. Před četbou každé části předvídají, o čem asi budou číst dál. Učitel je vede k tomu, aby své předpovědi zdůvodňovali, aby rozpoznávali vodítka pro předpovědi. Těmi mohou být například:

- čtenářské zkušenosti žáků se žánry („může to mít tragický konec, protože je to pověst a ty nemají vždy šťastný konec“);
- odkazy na ilustraci nebo jiné grafické prvky („je tu na obrázku socha dívky, myslím si, že ji někdo začaroval“);
- žákovské životní zkušenosti („bohatý muž se zamiloval do chudé dívky, těm bude asi někdo z rodiny klást překážky“).

Při předvídání by měli žáci užívat obraty: *Myslím, že … Vsadil bych se, že … Představuju si, že … Očekávám, že … Řekl bych, že …*

Mezi dětmi je to metoda oblíbená jednak pro určité napětí, jednak proto, že rozdíly v odhadu při ní nejsou chybami, pokud jsou správně zdůvodněny (nejde tedy o volné hádání).

EVOKACE

- Za chvíli budeme číst text pověsti. Nejdříve si ale sami přečtěte její název, prohlédněte si obrázek k textu a během několika minut si na základě těchto informací představujte co nejživěji příběh, o který se pravděpodobně bude jednat. *Co se asi stane? Jak příběh skončí?*



Kamenná panna

- Podělte se o své domněnky se sousedem. Snažte se je také odůvodnit. Pokud někdo chce, může říct své nápady celé třídě.

UVĚDOMĚNÍ

- Čtěte každý sám svým vlastním tempem první část textu a pak předvídejte, jak bude asi pokračovat.

V DOMĚ NA ORLÍ ULICI ČÍSLO 16, kde bývala první brněnská pošta, už více než jedno století přitahuje zájem Brňanů zvláštní socha, která je umístěna v zadní části dvorního traktu. Až do dnešních dní zdejší obyvatele vzrušuje příběh krásné dívky Johanky, do které se zamiloval syn z urozené rodiny.

- Podělte se o svoje předpovědi se sousedem, případně s celou třídou. Pokuste se je odůvodnit. *Jak se asi bude příběh vyvíjet? Proč si to myslíš? Četl jsi někdy podobný příběh? Jak skončil?*
- Čtěte druhou část textu a každý sám předvídejte, o čem se bude číst dál.

Protože dívka byla chudá a nikdo nevěděl, odkud do Brna přišla, neměla to ve službě lehké. Čím víc jí mladý pán miloval, tím hůř se děvčeti vedlo. Všichni se postavili proti ní. A jak to v takových případech bývá, zloba a závist jsou nejhoršími rádci. Když matka viděla, že domluvy synovi, že má přece už určitě jinou, bohatou nevěstu a tu že si musí vzít, nic nepomáhají, rozhodla se jinak.

- Svoje předpovědi proberte ve dvojici (nebo ve skupině, případně následně s celou třídou) a pokuste se je odůvodnit. *Jak se text rozvinul ve druhé části? Shoduje se nebo rozchází s předpověďmi každého z vás?*

- Přečtěte si každý sám třetí část textu.

Počkala, až si otec se synem vyjeli na celý den do okolních lesů na lov, a hned začala jednat. Zavolala rychtáře a dívku obžalovala, že je čarodějnice, že jejímu synovi učarovala, a proto že musí být co nejpřísněji potrestána. Marně se dívka bránila, marně prosila. Když viděla, že není záchrany, vyběhla

z domu na nádvoří a tam skočila do studny. Bylo po všem. Ve chvíli, kdy jí vytahovali, vracel se její milý. Zlá předtucha ho hnala domů. Přijel ale pozdě. Krásnou Johanku už nemohl zachránit. A protože ji opravdu miloval, nechal si její podobu vytesat do kamene, aby mu neustále připomínala jejich lásku.

/text pověsti Kamenná panna/

- Ve dvojicích (nebo ve skupině, případně následně s celou třídou) shrňte, co se opravdu stalo. Čekali jste takový konec? Na základě čeho jste jej předpokládali? Překvapil vás něčím? Znáte podobný příběh?

Volné psaní

Žáci píší k danému tématu po stanovenou dobu (nejčastěji 3–5 minut, jsou však možné i delší časové limity). Hlavním cílem je vydat ze sebe co nejvíc myšlenek a dokázat psát bez přerušení. Učitel vede své žáky k tomu, aby zapisovali vše, co je v daný moment napadá – fakta, názory, domněnky, dotazy, pocity, i případně to, co se zadaným tématem nesouvisí. Žáci nemají v textu nic opravovat, vracet se zpět, zabývat se formou písma, uvažovat nad pravopisem.

REFLEXE

- Formou volného psaní zapište, zda a jak se lišila vaše původní představa od skutečného příběhu. Pište po dobu 3–5 minut.
- Po dopsání si svá volná psaní ve dvojicích navzájem přečtěte.
- Pokuste se před celou třídou zformulovat, v čem se váš původní příběh od skutečného lišil nebo se mu nápadně podobal.

2. ukázka – Jak vznikaly a vznikají brněnské uliční názvy?

Cíl: Vést žáky k samostatnému uvažování, navazování na dříve získané poznatky a k pozornému čtení textu. Metoda rozvíjí schopnost získané poznatky ověřovat, opravovat, dělat vlastní rozhodnutí.

Metoda: Ano – Ne

Ano – Ne

Žáci si před čtením textu pozorně přečtou tvrzení zapsaná v tabulce a zapíší k nim podle svého uvážení odpověď *ano,* nebo *ne*. Učitel je vede k tomu, aby dělali jednoznačná rozhodnutí na základě dosavadních znalostí a zkušeností. Po přečtení textu doplní žáci do zbylé části tabulky odpovědi *ano,* nebo *ne* na základě informací uvedených v textu. Učitel je vede v následné diskusi k tomu, aby hledali v textu pro své odpovědi potvrzení.

EVOKACE

- Než si přečtete text, zapište do druhého a třetího sloupce tabulky podle vlastního uvážení *ano,* nebo *ne*.

Tvrzení	**ANO**	**NE**	**V textu**
Nové názvy ulic v Brně stále vznikají.			
První brněnské uliční názvy byly německé.			
Jen české názvy ulic jsou v Brně důsledně zavedeny až po roce 1945.			
Jedna z neznámějších brněnských ulic – *Masarykova* – se před rokem 1989 jmenovala třída *Vítězství*.			
Většina brněnských ulic je pojmenována po významných světových osobnostech.			
Pojmenovávají se v Brně ulice podle starých místních názvů?			
Existují v Brně ulice pojmenované zvířecími názvy?			
Je pravopisně správný název ulice *K Sídlišti*?			

- Své odpovědi prodiskutujte se sousedem.

UVĚDOMĚNÍ

- Přečtěte si každý sám pozorně text o brněnských ulicích.

Jak vznikaly a vznikají brněnské uliční názvy?

Brno bylo založeno v roce 1243. První název pro jakési městské prostranství je v písemných dokladech datován rokem 1293 – „forum Antiquum". Středověká brněnská tržiště byla pojmenována podle své polohy (Dolní a Horní) nebo podle zboží, které se na nich prodávalo (Drůbeží, Hrnčířský, Rybný, Uhelný, Zelný). Ulice byly často označovány podle zaměstnání jejich obyvatel (Kobližná, Sedlářská, Zámečnická) nebo podle polohy ulice u významného objektu (Za radnicí, Měnínská /podle blízké městské brány/). Domy byly označovány domovními znameními, a to až do druhé poloviny 18. století. Pro upřesnění je nutno uvést, že nejstarší brněnské uliční názvy byly latinské, později německé. České názvy existovaly současně s úředními jinojazyčnými podobami a jen česká pojmenování jsou důsledně uváděna až od roku 1918.

Poslední rozsáhlá úprava uličních názvů proběhla po listopadové revoluci 1989. V letech 1989–1994 bylo přejmenováno asi 200 ulic, úplně první úprava se týkala v roce 1989 ulice, která nesla název třída Vítězství – byl ji vrácen název Masarykova. Při přejmenování ulic se dodržovala zásada odstranit názvy úzce spjaté s komunistickým režimem. U některých ulic se jejich název vrátil k původnímu pojmenování, které bylo stále v povědomí lidí, např. Gagarinova se stala opět Kobližnou nebo Leninova zase Kounicovou. Kromě této úpravy uličních názvů vznikaly a vznikají v Brně po roce 1989 nové ulice a další veřejná prostranství, zejména v okrajových částech města. Jejich názvy schvaluje skupina odborníků (historici, kartografové, urbanisté a lingvisté), která pracuje od r. 1990 pod názvem Pracovní skupina pro názvosloví města Brna.

A jaká je častá motivace nových brněnských uličních názvů vzniklých po roce 1989? Nejčastějším motivem jsou jména významných českých osobností. Ve většině případů se nové ulice pojmenovávají po osobách, které mají nějaký užší vztah k městu Brnu, např. ul. Poslušného (Ondřej Poslušný, židenický rodák, pilot 312. perutě v Anglii), okrajově jsou veřejná prostranství pojmenovávaná po osobnostech bez vztahu k Brnu, např. ul. Jaroslava Foglara nebo Járy Cimrmana, zcela výjimečně se jedná o světově proslulé osobnosti, např. ul. Edisonova.

Asi čtvrtina brněnských názvů má motivy orientační. Jedná se např. o směr ke vzdálenějšímu městu (Zlínská), k sousední obci (Řečkovická), části obce či k nějakému orientačnímu místu v obci (K Sídlišti, U Mostku) nebo podle polohy ulice vůči jiné ulici (Kolmá).

Ve zbylé části uličních názvů se setkáme obvykle s pojmenováními podle starých místních názvů (Hamerláky, Za Kněžským hájkem), podle starých názvů polních tratí (Achtelky, Rygle) nebo rostlin rostoucích v blízkosti pojmenovaného místa (Jetelová, Jalovcová).

/zkrácený text článku J. M. Tuškové (2009–2010)/

- Po přečtení textu zapište do posledního sloupce tabulky označeném „V textu" *ano*, nebo *ne* podle získaných informací.
- Své odpovědi prodiskutujte se sousedem. *Jsou vaše odpovědi shodné? U kterých tvrzení se lišíte? Jsou vaše odpovědi před textem a po přečtení textu rozdílné?*

REFLEXE

- Učitel čte jednotlivá tvrzení tabulky a žáci uvádějí své odpovědi *ano – ne* podle informací v textu.
- Učitel vede žáky k opětovnému vyhledání vybraných míst v textu. *Vyhledejte větu, která vaši odpověď potvrzuje či vyvrací. Našli jste v textu doslovné potvrzení vaší odpovědi, nebo jste k rozhodnutí potřebovali ještě nějaké předchozí znalosti?*

Uvedené ukázky by měli sloužit učitelům jako zdroj inspirace. Jejich realizace v hodinách



Doc. PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D. působí na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

tuskova@ped.muni.cz

zpravidla vyžaduje výuku v dvouhodinových blocích (90 minut), ve kterých mají žáci čas na tolik potřebné přemýšlení a diskuse. Úspěšnost výuky se často odvíjí také od vhodně zvoleného textu, který by měl být pro žáky dostatečně atraktivní, přiměřeně náročný po stránce obsahové i rozsahové. Texty lze čerpat například z učebnic, beletrie, populárně-naučné literatury nebo si je může zkušený pedagog vytvářet sám.

Domníváme se, že čtenářskou gramotnost rozvíjí naprostá většina metod kritického myšlení, stačí je jen promyšleně používat a naučit s nimi postupně žáky pracovat. Odmění se vám tím, že vaši žáci budou zvídavější, aktivnější, samostatnější, budou umět vyhledávat podstatné informace, argumentovat i naslouchat názoru jiných a rozhodovat se sami za sebe.

Literatura

Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex.

Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, *1*(1–2), 8–12.

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka/.

Hausenblas, O. & Košťálová, H. (2006). Co je E-U-R. Podrobněji k evokaci. *Kritické listy*, *6,* (22), 56–57.

Hausenblas, O. & Košťálová, H. (2006). Co je E-U-R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy, 6*(23), 57–59.

Hausenblas, O. & Košťálová, H. (2006). Co je E – U – R. Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy, 6*(24), 67–69.

Kamenná panna. Dostupné z https://www.brno.cz/turista-volny-cas/historie-mesta/brnenske-povesti/kamenna-panna/.

Meredith, K. S., Steelová, J. L., Temple, Ch., & Walter, S. (1997). Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Příručka 1–8*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

Tušková, J. M. (2009–2010). Vývoj brněnských uličních názvů. *Český jazyk a literatura, 60*(4), 164–168.

Tušková, J. M. (2011). Kritické myšlení jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti. In J. Havel, & V. Najvarová et al. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: MU.

Naděžda Kopecká

Jak přiblížit laboratorní práce z organické chemie každodennímu životu

Jako učitelka chemie na základní škole často od žáků slyším: „Proč se to učíme? K čemu nám to bude?“ A to zejména u učiva, které je abstraktní, což jsou například i vzorce organických sloučenin. Proto se snažím propojovat takové učivo s každodenním životem. Chemie je jedním z předmětů, který dává učiteli poměrně široké pole možností, jak žáky přesvědčit, že se ve škole učí i věci, které budou v životě potřebovat. Osvědčeným způsobem jsou různé badatelské úkoly a laboratorní práce, kdy je učivo doplněno i přesahem do každodenního života.

V rámci učiva chemie 9. ročníku po dokončení tematického celku deriváty uhlovodíků zařazuji pravidelně laboratorní práci, ve které žáci nejprve sestavují modely vybraných organických sloučenin a popisují jejich praktické využití. Dále pak hledají na etiketách nejrůznějších výrobků (kosmetických prostředků, mycích a čisticích prostředků, barev, laků, ředidel apod.) názvy známých organických sloučenin, u kterých pomocí dříve osvojených znalostí, literatury nebo internetu zkoušejí odhadnout důvod, proč byla zkoumaná organická látka použita. Hotový protokol odevzdávají žáci v elektronické formě nebo vytištěný.

Připravený protokol, se kterým žáci pracují:

Laboratorní práce			
ORGANICKÉ SLOUČENINY			
Téma	Organické sloučeniny a jejich využití		
Jména členů pracovní skupiny			
Třída		Školní rok	
Datum provedení		Hodnocení	

Úkoly:

Pomůcky:

Vybrané sloučeniny:

NÁZEV SLOUČENINY	FOTO MODELU	VYUŽITÍ LÁTKY V PRAXI

Praktické využití organických sloučenin:

Prostor pro etiketu se složením výrobku nebo její fotografii s vyznačenými známými organickými látkami

Ve výrobku *(zde doplň jeho název)* jsou tyto organické látky *(opiš názvy alespoň dvou vybraných organických látek)* a byly použity ve výrobku z následujících důvodů nebo kvůli následujícím vlastnostem:

látka A (doplň název) – (napiš, proč byla látka podle tvého názoru použita ve výrobku)

Závěr: Napiš stručnou úvahu o tom, kde všude se můžeme setkat s výrobky, které obsahují uhlovodíky a jejich deriváty.

Pracovní list, který mají žáci k dispozici po celou dobu plnění úkolu

PRACOVNÍ LIST – LABORATORNÍ PRÁCE

Téma: Organické sloučeniny a jejich využití

Název: Modely molekul organických sloučenin a výskyt organických sloučenin v běžně dostupných přípravcích

Úkol: Pracuj podle návodu a vytvoř protokol o své práci podle vzorového protokolu, který najdeš na školním webu v sekci Výukové materiály – Chemie (pozn. pro čtenáře: na školních stránkách mají žáci k dispozici protokol uvedený v předchozí části textu).

Návod k práci:

- Sestav modely vybraných organických sloučenin a vyfotografuj je.
- Najdi v literatuře nebo na internetu využití těchto látek (průmysl, potravinářství, kosmetika, medicína apod.).
- Najdi doma kosmetický nebo jiný přípravek (tekuté mýdlo, pleťová voda, krém, barva na dřevo, ředidlo apod.). Odlep etiketu se složením a nalep ji na protokol, nebo etiketu vyfotografuj a vlož její fotografii do připraveného rámečku v elektronické verzi protokolu. Na etiketě označ látky, o kterých jsme se učili, a pod ni napiš, proč se domníváš, že byly tyto látky použity ve vybraném výrobku.

Závěr: Do závěru laboratorní práce napiš stručnou úvahu o tom, kde všude se můžeme setkat s výrobky, které obsahují uhlovodíky a jejich deriváty (úvaha by měla obsahovat aspoň 2–3 souvislé a na sebe navazující věty).

Seznam látek, jejichž modely žáci sestavují

Methan	Ethen	Monochlormethan	Metanol	Formaldehyd	Kyselina octová
Ethan	Ethyn	Dichlormethan	Ethanol	Acetaldehyd	Kyselina mravenčí
Propan	Propen	Trichlormethan	Glycerol	Aceton	Kyselina benzoová
Butan	Propyn	Tetrachlormethan	Fenol	Benzen	Kyselina máselná
Propan	Ethyn	Monochlorethan	Glycerol	Aceton	Kyselina octová

Popis průběhu práce – postřehy z praxe

Před vlastní hodinou prezentované laboratorní práce je vhodné opakovaně zařadit práci se stavebnicí molekulových modelů. Žáci pro osvojení dovednosti sestavování modelu určité organické sloučeniny potřebují čas, navíc si „pohrají" a při plnění úkolů laboratorní práce už pracují efektivně. Podle mé zkušenosti žáky práce se stavebnicí baví, a navíc si upevňují důležité vědomosti o stavbě organických sloučenin.

Přesvědčila jsem se, že je vhodné tuto relativně obsáhlou laboratorní práci v předcházející hodině žákům nejprve vysvětlit. Také jim zadám úkol, aby si přinesli odlepenou etiketu z nějakého kosmetického nebo jiného přípravku (tekuté mýdlo, pleťová voda, krém, barva na dřevo, ředidlo apod.) nebo jeho fotografii. Je dobré ukázat připravené vzorové etikety, na kterých je uvedeno složení přípravku, aby žáci věděli, co mají hledat. Osvědčil se mi i krátký trénink překladů latinských názvů organických sloučenin, které se na etiketách objevují. Nazvala jsem to „hrou na doktory". Pro žáky to nebyla práce navíc, ale působilo to na ně naopak motivačně. Znalosti latinských názvů sloučenin po žácích nepožaduji.

Na začátku hodiny věnované laboratorní práci si žáci vylosují názvy látek, jejichž modely budou sestavovat, z výše uvedené tabulky – od každé barvy jednu organickou sloučeninu. Dostanou k dispozici stavebnice molekulových

modelů a pracují individuálním tempem ve skupinách. Než vytvořený model zadané organické sloučeniny vyfotografují, musí jej nechat zkontrolovat učitelem. Pokud si žáci nejsou jisti správností sestavení modelu zadané organické sloučeniny, mohou si vše ověřit v učebnici, v sešitě nebo na internetu. Dovednost pracovat se stavebnicí žáci získali v předchozích hodinách, kdy stavěli modely molekul některých probíraných uhlovodíků a jejich derivátů, jak již bylo doporučeno.

U prvního fotografování žáky seznamuji s jednoduchými pravidly pro dobrou čitelnost fotografie. Pokud učitel chemie nemá potřebné vědomosti, je zde prostor pro spolupráci s učitelem informačních a komunikačních technologií. Žáci se mohou učit fotografovat modely a vytvářet protokol v digitální formě ve výuce informačních a komunikačních technologií. Smysluplně se učí zpracovávat digitální fotografický materiál a zařazovat ho do prezentací nebo textu. Moji žáci odevzdávají laboratorní protokoly v digitální formě doplněné fotografiemi téměř vždy, mají k tomu potřebné vědomosti a dovednosti. Protože učím i informační a komunikační technologie, propojuji poznatky z obou předmětů.

Žáci někdy zapomínají (nebo záměrně vynechávají) třetí úkol (vyhledat a vysvětlit složení vybraného výrobku), který však tvoří těžiště laboratorní práce. Je potřeba poskytnout jim dostatek podkladů, pak většinou nemají se splněním úkolu problémy. Velmi důležité však je zjištění žáků o uvedených organických sloučeninách společně prodiskutovat, aby si z laboratorní práce odnesli správné poznatky.

Pro hledání praktického využití vybraných látek mají žáci ve třídě k dispozici různou literaturu a počítač s připojením na internet. Žáci občas vybírají spíše ty informace, které je zaujmou, a vynechají nejčastější použití nebo nejdůležitější vlastnosti zkoumané organické látky. Ale při společné diskusi lze potřebné informace doplnit a upřesnit tak, aby si žáci osvojili správné poznatky.

Při plnění třetího úkolu laboratorní práce projevují žáci i jistou kreativitu, protože musí přemýšlet, kde a jak hledat potřebné informace a následně poznatky získané z různých zdrojů propojovat. Jak již bylo uvedeno, složení výrobků je často uváděno v latině a žáci si s tím musí umět poradit. Pokud potřebují, mohou se na mě obrátit s dotazem. Při zadávání laboratorní práce jim však dopředu některé latinské názvy, se kterými se mohou nejčastěji setkat, dávám ve formě pomocné studijní literatury (např. acidum = kyselina apod.), se kterou pracují podle potřeby.

Příklad žákovského protokolu

Laboratorní práce			
ORGANICKÉ SLOUČENINY			
Téma	Organické sloučeniny a jejich využití		
Jména členů pracovní skupiny	Martina, Aneta		
Třída	9.	Školní rok	2013/2014
Datum provedení	16. 5. 2014	Hodnocení	

Úkoly:

- Sestav modely vybraných organických sloučenin a vyfotografuj je.
- Najdi v literatuře nebo na internetu využití těchto organických látek (v průmyslu, potravinářství, kosmetice apod.).
- Najdi doma kosmetický přípravek (tekuté mýdlo, pleťová voda, krém apod.), odlep etiketu se složením a nalep ji na protokol. Na etiketě vyznač organické látky, o kterých jsme se učili, a dále napiš, proč byly tyto látky použity.

Pomůcky: stavebnice molekulových modelů, mobil, kosmetický přípravek

Vybrané sloučeniny:

NÁZEV SLOUČENINY	FOTO MODELU	VYUŽITÍ LÁTKY V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ
Benzen		Používá se jako rozpouštědlo a k výrobě řady dalších organických sloučenin, např. léčiv, barev a plastů.
Ethan		Používá se ke zmrazování mikroskopických preparátů
Dichlormethan		Používá se jako účinná složka odstraňovačů nátěrů. Je používán jako rozpouštědlo.
Kyselina octová		Používá se při výrobě barviv, plastů a léků (např. Acylpirin). Ocet (8% roztok kyseliny octové ve vodě) se používá na dochucování jídel a ke konzervaci potravin.
Ethen		Používá se k výrobě polyethylenu a syntetického ethanolu (lihu). Urychluje zrání ovoce.
Ethanol		Používá se při výrobě léčiv, kosmetických přípravků, alkoholických nápojů a kyseliny octové. Využívá se jako ekologické palivo pro spalovací motory.

Praktické využití organických sloučenin:

Zde byla nalepena část obalu z mýdla Fa, kde je uvedeno složení.

Ve výrobku **mýdlo Fa Yoghurt Sensitive** jsou i tyto látky: *Glycerin, Sodium Chloride, Sodium Lactate* a byly použity z následujících důvodů:

- **Glycerin** – používá se v kosmetických výrobcích, zejména jako přísada v hydratačních krémech a mýdlech, protože zředěný zvlhčuje pokožku a sliznice.
- **Sodium Chloride –** používá se u přípravků osobní hygieny, protože leští zuby, snižuje zápach, čistí.
- **Sodium Lactate** – vyskytuje se v kyselém mléce, ale i v pokožce; je to přírodní látka, která má zvlhčující účinky.

S výrobky, které obsahují uhlovodíky a jejich deriváty, se setkáváme denně. Kdo si alespoň jednou za den neumyje ruce mýdlem nebo nevyčistí zuby zubní pastou? Téměř nikdo. Také se stačí např. popálit o kopřivu a na vlastní kůži pocítíme kyselinu mravenčí, zástupkyni karboxylových kyselin, která se vyskytuje v žahavých buňkách kopřiv. Možností, kde se s organickými látkami můžeme setkat, je opravdu mnoho.

Závěr

S touto laboratorní prací mám velmi dobré zkušenosti. Žáci devátého ročníku si obvykle sami ve skupině rozdělí role – jeden sestavuje model, druhý hledá využití látky v každodenním životě, další fotografuje. Je však na učiteli, zda na základě znalostí schopností žáků sestaví skupiny a přidělí jednotlivé role žákům sám.

Hodina žákům uteče velmi rychle, protože jsou zaujati prací. Za několik let, kdy tuto laboratorní práci používám při výuce, se jen jednou stalo, že skupina nedokončila školní práci v průběhu vymezeného času. Je však nutné v hodině, která laboratorní práci předchází, žáky na laboratorní práci připravit, jak jsem uvedla v předchozím textu.



Mgr. Naděžda Kopecká vystudovala obor učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, aprobaci M–Ch. Spolupracuje s katedrou fyziky, chemie a odborného vyučování Pedagogické fakulty MU.

NadaKopecka@seznam.cz

Zdena Tomagová

Malotřídka – prostředí jako stavěné pro inkluzi

Jako dítě jsem první stupeň základní školy vychodila v malotřídní škole. Na tu dobu mám jen ty nejlepší vzpomínky: malá školička sloučená v jedné budově s mateřskou školou, dvě třídy po dvou ročnících, paní ředitelka a jeden pan učitel. Od nástupu se učíme ohleduplnosti.

Ohleduplnosti k mladším dětem ze školky, které spí, toleranci k dětem, které spolupracují s pedagogem, když my ostatní pracujeme samostatně. Pokud práci dokončí starší žák, pomůže mladšímu s tím, co mu nejde. Jsme stále spolu, jsme sice věkově rozdílní, ale v malotřídce to nehraje žádnou roli. Jako žák mohu klidně předvést, že spojení se starším ročníkem je deviza – nenudím se. Pokud jsem nadaný žák – poslouchám a ukládám si učivo starších spolužáků. Pokud mi něco nejde, je nás ve třídě jen tolik, abychom se u tabule dostatečně vystřídali a učivo si upevnili.

Nikdy jsem nepocítila žádný problém vyplývající z toho, že jsem základy získávala v malotřídce. Naopak – na druhém stupni jsme měli oproti žákům z plně organizovaných škol výhodu ve schopnosti samostatné práce. Už v páté třídě jsme dosahovali kompetencí, které leckdy ostatním spolužákům chyběly.

Do malotřídky jsem se vrátila po studiu na vysoké škole, nejprve ve speciální třídě při základní škole. Po pěti letech jsem přešla jako ředitelka do současné školy, ve které působím již 15 let. Jsme škola s kapacitou 80 žáků, kterou bohužel naplňujeme pouze z 50 %. Pracují u nás tři učitelky, a to včetně mne jako ředitelky, jedna asistentka pro žáky se zdravotním postižením a jedna pro žáky se sociálním znevýhodněním. Máme jedno oddělení školní družiny a vlastní kuchyň s jídelnou.

Škola má pět ročníků, které jsou zpravidla (dle průměrného počtu žáků) děleny do dvou tříd. Na hlavní předměty se snažíme žáky co nejvíce dělit. Vždy jde hlavně o možnosti rozpočtu a organizace. Spolu s kolegyněmi jsme dílem z potřeby zachovat co nejvyšší počet žáků a dílem z přesvědčení, že žáky selektovat jen proto, že jsou jiní, je nesmysl a diskriminace, přešly plynule k integraci.

Začaly jsme integrací žáka s lehkým mentálním postižením před více než 10 lety. Poté jsme již nikdy žádného žáka nedoporučily do speciální školy (pokud na tom netrvali rodiče). Měli a máme žáky s mentálním postižením, sluchově postiženého, s poruchami chování, s poruchami učení, s poruchou autistického spektra. Ve školním vzdělávacím programu máme vymezeny základní inkluzivní principy. Je to vzdělávací vize, kterou sdílíme.

- Každý žák je pro nás stejně důležitý.
- Přizpůsobujeme se žákovi a pomáháme mu odstraňovat nebo překonávat překážky v učení.
- Rozdíly mezi žáky pro nás nejsou překážkou, nýbrž inspirací a motivací k hledání nových metod učení.

Chceme, aby naše škola byla pro žáky druhým domovem, a to se nám také daří. Nechceme, aby žáci pociťovali jakékoliv rozdíly. Vzhledem k tomu, že školní družina i zájmové kroužky jsou u nás bezplatné, většina dětí ve škole po

vyučování zůstává. Spolupracujeme se Schrödingerovým institutem, který pouze za minimální členský příspěvek umožňuje dětem – bez rozdílu schopností – výuku hry na rozličné hudební nástroje a také cykloturistiku. Jsme školou v místě s vysokou nezaměstnaností, tudíž by mnozí žáci na základní uměleckou školu nebo jiné aktivity nedosáhli.

Na konci června roku 2014 jsme získali pro nás velmi cenný certifikát *Férová* škola, který nám potvrdil, že to, co děláme, děláme dobře. Ve všech směrech, které komisař hodnotil, jsme dosáhli maximálního počtu hvězdiček. Posuzuje se klima školy, vztahy, výuka, spolupráce s asistenty apod.

Malotřídní školy mají svou nezastupitelnou roli při modelování osobnosti dětí. Rodinný charakter malotřídek a jejich klima nenahradí žádná sebevybavenější moderní škola. I zřizovatel naší školy je velmi štědrý a škola je pro něj jednou z priorit obce. Po materiální stránce máme vše, co potřebujeme, dokonce i něco navíc. Obec hradí žákům kulturní a sportovní aktivity, škola jim hradí všechny učební pomůcky. A přesto je pro mě jako ředitelku stále nejpalčivějším problémem odliv žáků do městských škol. Nedůvěra rodičů v malotřídky je stále velká. Mají strach z přechodu na druhý stupeň a obavy z toho, že jejich dítě ve spojené třídě neobstojí.

Druhým zásadním problémem v cestě za inkluzí je způsob získávání asistentů. Mnohé ředitele odradí množství papírů a času věnovaného byrokracii, jež žádosti o asistenta provázejí. Šetření v poradenských zařízeních, žádosti a potvrzení, která musí opakovaně po uplynutí integračního termínu dokládat. Neustále myslet na to, že asistent má smlouvu vždy na dobu určitou, a sledovat termíny pro podávání žádostí, které se často kříží s termíny šetření žáků v poradnách. Pokud má školství směřovat k inkluzi, myslím, že by v každé třídě školy měl být automaticky asistent pedagoga. Bez žádostí, dokládání, papírování. Každý žák je jiný, každý potřebuje v něčem – více či méně – pomoc asistenta.

Malotřídní školy jsou (výše popsaným systémem vzdělávání) přirozeně stavěné jako inkluzivní. Pokud je škola duchem otevřená, jsou otevření i žáci a ti vychovávají sami sebe, není to práce učitelů, ten je jenom směřuje, ukazuje cestu, kam jdeme. Děti tráví čas hlavně spolu, takže pokud by vize inkluze byla jen myšlenkou pedagogů, nic by se nepovedlo. Těchto několik příkladů mělo podpořit „ducha malotřídek". V mnohých obcích se školy ruší a za několik málo let se zjistí, že z obce zmizel život. Vždyť i v naší obci škola a mateřská škola plní články o akcích stránky místního tisku a z velké části se stará o kulturu obce. Važme si toho, že malotřídky existují. Jsou prostředím, kde se dětem utvářejí společenské kompetence už jen tím, jak jsou stavěné: všichni všechno spolu.



Mgr. Bc. Zdena Tomagová, nar. 1973, je ředitelkou ZŠ a MŠ Staré Křečany. Zajímá se o inkluzi a alternativní metody výuky ve třídě malotřídní školy.

to-zde@centrum.cz

Terezie Dubinová

Jak učit o holokaustu

Téma holokaustu pro nás Evropany představuje silné memento. Je součástí výuky dějepisu, při aktivním a tvořivém přístupu vyučujícího však může být zapojeno i do výuky občanské výchovy, základů společenských věd či literatury. Jako hebraistka, kulturoložka, lektorka přednášek pro školy i veřejnost a organizátorka kulturních akcí v synagogách Turnov a Jičín si dovoluji nabídnout své dosavadní zkušenosti jako inspiraci pro učitele, jejichž práce si velmi vážím. Zároveň odkazuji na publikaci, jíž jsem autorkou, *Jak učit o holokaustu*, která je k dispozici ve formátu .pdf zdarma ke stažení na webu www.synagoga-turnov.cz/cs/nabidka-pro-skoly.html.

Témata židovských dějin a kultury v Evropě, holokaustu a vzniku a vývoje státu Izrael jsou na jednu stranu nedílnou součástí historie naší židokřesťanské kultury, na druhou stranu jsou natolik specifická, že je potřeba je s hlubší znalostí vždy zařadit do kontextu, aby skutečně došlo k jejich pochopení. Z vlastních zkušeností studentky a matky studentek vím, že studující často zbytečně ztratí zájem o historické téma z důvodu nesrozumitelného, odborného či formálního jazyka, přílišného množství fakt (názvů, dat, hesel), nemožnosti se s tématem ztotožnit a vcítit se do něho, tj. použít i jiné než racionální a intelektuální funkce, nemožnosti vztáhnout téma ke svému osobnímu životu a životní realitě. Dějepis a občanská výchova mají přitom na rozdíl od jiných předmětů mimořádný potenciál vtáhnout aktivně studenty do příběhu a propojit minulost se současností. Lidská přirozenost je poměrně stabilní, nelze tedy tvrdit, že něco takového jako holokaust se „už nikdy nemůže opakovat". Jistě ne ve stejné formě – ale v podobné? V lidské povaze je příliš mnoho nevědomého a nekultivovaného obsahu, se kterým ještě neumíme pracovat. Téma fatálního selhání humanitního dědictví Evropy a hodnot, na kterých je postavena, stále posluchače zajímá a vyvolává otázky otevírající i aktuální společenská, politická, psychologická či spirituální témata.

Na úvod se zastavme u samotného slova „*holokaust*", které podle mého názoru odráží zmíněné nepochopení specifik židovské kultury. Je odvozeno z řeckého překladu hebrejského termínu „*´ola*", „zápalná oběť". Termín se vyskytuje v Pěti knihách Mojžíšových a je přeložen v Septuagintě (řeckém překladu Bible) jako „*holokauston*". V období před druhou světovou válkou byl používán např. pro přírodní katastrofy (zemětřesení v San Francisku 1914) či masakry (genocida Arménů Turky v letech první světové války). Pro vyhlazení evropských židů začal být termín používán až v 60. letech 20. století. Otázkou je, zda je termín vhodný. Zápalnou obětí uctívali zbožní Izraelité svého Boha, šlo o „libou vůni vystupující k nebesům". Souhlasím s názorem, že vhodnějším termínem je slovo hebrejského původu *šoa* (anglicky *shoah*) ve významu *katastrofa*. Nicméně s ohledem na obecnou znalost a srozumitelnost ho také používám.

Historický kontext holokaustu

Téma holokaustu je podle mého názoru potřeba zařadit do kontextu dějin židů v Evropě. Pro pochopení kořenů protižidovské nenávisti a přijetí a realizace nacistické protižidovské politiky většinou nejen německého obyvatelstva zmiňuji následující skutečnosti.

Křesťanské kořeny antijudaismu

Studentům je důležité připomenout roli křesťanství jako jediného povoleného světonázoru ve středověké Evropě a charakter spojení

politické a náboženské moci (státu a církve) od 4. století n. l. do osvícenství. Anti judaistické názory jsou formulovány již v Novém zákoně, tj. v základním křesťanském náboženském textu, který měl pro věřící křesťany statut autoritativního „božího slova". Křesťanství se jako nově vznikající náboženství negativně vymezuje vůči židovství, ze kterého vzešlo. Ukotvuje dualismus, rozdělení na „my" a „oni". Křesťané sami sebe vnímají jako Bohem milovaný „nový Izrael", židé jsou podle tohoto pohledu Bohem opuštění a stávají se „starým Izraelem" a „svědeckým lidem", jejichž důvodem existence je potvrdit pravdu Bible a jejichž podřízené diskriminované postavení má potvrdit oprávněnost křesťanského „vítězství". Křesťanská ikonografie oslabuje židovství Ježíše: je znázorňován jako světlovlasý muž s bílou pletí v antickém rouchu, naopak „zrádce" Jidáš je znázorňován se zvýrazněnými až karikovanými semitskými rysy (tmavá pleť, orlí nos), a především v oděvu soudobých židů. Je důležité připomenout, že většina obyvatel středověké Evropy byla negramotná a ikonografie pro ně hrála názorotvornou roli (srovnání s dnešní rolí médií). V interpretaci Bible byli až do reformace prostí obyvatelé odkázáni na interpretaci textů církevními představiteli . Teprve reformace přinesla důraz na překlady Bible do národních jazyků a možnost laické interpretace. U aktualizace tématu lze zmínit nebezpečí profilování vlastního náboženství jako „jediné pravdy", které nutně vede k nerespektování jiného názoru až k agresivní expanzi (viz současný fundamentalistický islám), důležitost oddělení církve a státu (umožňující mj. osobní duchovní svobodu jednotlivce), role ideologické propagandy, omezený prostor osobní svobody obyvatel ve středověku a hierarchické uspořádání společnosti, ve kterém židé, přestože kulturně převyšovali své prostředí, zaujímali často nejnižší příčky. Jako vzácné, nicméně důležité příklady spolupráce křesťanů a židů lze zmínit krátké, leč plodné období kontaktů v době renesance a reformace. V našem prostředí viz např. spolupráce českých bratří se židy či židovskými konvertity na dodnes vynikajícím překladu Bible do češtiny v 16. století (Bible kralická).

Židé jako nositelé psychologického stínu

Kulturní antropologie i psychologie se shodují, že základem dynamiky a životaschopnosti komunit je jejich genetická diverzita. Zároveň je ale stabilním prvkem psyché strach z „cizího", „neznámého". Tento cizí prvek je vnímán jako „jiný, odlišný" (psychologický termín „the other"). Stává se nositelem kolektivního stínu (termín C. G. Junga), tj. těch částí osobnosti, které kolektiv sám u sebe odmítá vidět či má skryté v nevědomí a přenáší (projektuje) je právě na onu „jinou" skupinu. Tato skupina se posléze stane „obětním beránkem": tím, kdo je za domnělá provinění trestán. Slouží v podstatě k pocitu čistoty a spokojenosti sama se sebou domácí skupiny. Obranou proti takovému vyhrocení polarit uvnitř společnosti složené z různých komunit je úcta k jedinečnosti každé skupiny. Příkladem takové úspěšné „multikulturní společnosti" ve středověké Evropě je Španělsko v 8. až 13. století, kde pod nadvládou muslimů v plodné kulturní spolupráci vedle sebe žili arabští muslimové, židé a ariánští křesťané. Většina evropských středověkých dějin je však ovlivněna přesvědčením o výlučnosti křesťanské katolické „jediné Pravy" a odtud plynoucího nepřijetí až pronásledování jiných skupin (židů a jiných „pohanů", katarů, albigenských, později protestantů

či žen „čarodějnic“). Židé nejvýrazněji hráli roli „jiných“ v křesťanské společnosti, nepochybně i díky své výrazné odlišnosti. Měli jiné náboženství, jiný vzhled, jiný kalendář a svátky, jiný životní styl – byli tedy na první pohled odlišní a rozlišitelní. Přitom židé od počátku diaspory (rozptýlení v exilu po zničení království Izraele Římany) byli loajálními občany zemí, ve kterých se usadili. Jedním z prvních zákonů, které rabíni již ve 4. století n. l. formulovali, byl zákon *Dina di-malchuta dina* – Zákon země, ve které žiješ, budiž tvým zákonem. I když si židovské komunity zachovávaly autonomii (od IV. lateránského koncilu ve 13. století jim ani nic jiného nezbývalo), vždy spolupracovaly s místními vládci a v míře, v jaké jim to bylo povoleno, se zapojovaly do společenského života země svého exilu. V českém kontextu je zajímavé, že tu s námi židé žili tisíc let! První zpráva o Praze pochází z pera židovského kupce Ibrahima Ibn Jakuba a nejstarší zmínky českého jazyka pocházejí z hebrejských rukopisů 11. a 12. století. Kulturní rozdíl mezi židovskou a křesťanskou kulturou lze ilustrovat např. na hygienických standardech spojených s rituálně čistou („košer“) domácností, která např. v době epidemie moru 1348 zajistila menší židovskou úmrtnost, nebo na gramotnosti židovské společnosti, která byla výjimečně vysoká, neboť vzdělání je v židovské kultuře hodnotovou prioritou.

Dvojí původ židovské identity

Židovství je jak etnická, tak náboženská příslušnost. Židem se člověk může stát buď narozením ze židovské matky, nebo konverzí k judaismu. Teprve pseudovědecké rasové zákony včetně Norimberských zákonů označily židovství pouze za etnickou příslušnost: pronásledováni byli i židé, kteří konvertovali ke křesťanství. Co se týče zvláštního označení či důkazu o tzv. „čistotě krve“, nacistické zákonodárství navazovalo na středověkou praxi (např. katolické Španělsko po reconquistě od 14. století, kdy uchazeči o státní úřad museli dokládat, že jejich předci nebyli židé). Zároveň nelze opominout povědomí o příslušnosti k židům na základě síly tradice. Kultura, která je stará tři tisíce let a byla zachována do moderní doby (což je v historii bezprecedentní úkaz), má pro své členy silnou dostředivost už jenom díky síle své osobitosti. Mnoho židů tak nemusí cítit sounáležitost náboženskou či etnickou, ale kulturní sepětí s tradicí.

Evropský koncept občanství a národního státu

Koncept občanství (Velká francouzská revoluce a následující revoluce) a vznik národních států v Evropě podle mnoha historiků znamenaly pro židy ohrožení. Ti se na jedné straně po otevření ghett aktivně zapojili do většinové společnosti jako loajální občané, na druhé straně si v očích nacionalistů zachovali svoji židovskou identitu (viz dvojí identita a síla tradice). V českém kontextu lze zmínit odmítnutí česko-židovského hnutí vedeného Sigfriedem Kapperem českými „vlastenci“, zvláště Karlem Havlíčkem Borovským. Čeští židé jsou příkladem až dojemné snahy o integraci a asimilaci, nepochybně vedené i sounáležitostí pramenící z pochopení osudu „malého utlačovaného národa“ (viz např. časté zapojení českých židů do vlasteneckých organizací typu Sokol či Skaut/Junák). V Čechách máme evropské unikum židovského venkovského obyvatelstva žijícího roztroušeně i v malém počtu mezi Čechy – důkaz, že se nebáli (na rozdíl např. od židů v Haliči a Rusku žijících

v městečkách „štetlech“ či od západoevropských židů žijících ve městech a velkoměstech).

Recyklace protižidovských pomluv

Protižidovské pomluvy démonizující židy, zvláště pomluva o rituální vraždě a používání krve, mají mimořádnou vytrvalost. (V současné době jsou rozšířené v některých arabských zemích). Upevňují povědomí, že židé nejsou lidé jako ostatní. Opakujícím se obviněním je označení židů za vychytralé obchodníky a finančníky, kteří „ovládají svět“. Zde je dobré připomenout, že od IV. lateránského koncilu v letech 1213–1215 bylo evropským židům zakázáno vlastnit zemědělskou půdu a vstupovat do řemeslnických cechů. Jediná povolání, kterým se tak směli věnovat, byl obchod a finančnictví, případně řemesla pro vlastní komunitu. Za staletí této vynucené specializace se vyvinuli v odborníky. Díky své blízkovýchodní historii měli náskok, znali pravidla fungující ekonomiky a nebáli se ani dálkového obchodu. Jejich specializaci podporovalo i propojení židovských obcí napříč Evropou, mj. i prostřednictvím sňatků, které se domlouvaly na trzích, a častá mobilita, pružnost, nutnost začínat znovu, znalost jazyků. Zde studentům je dobré připomenout, že většina obyvatelstva ve feudálním područí byla celý život nemobilní – zemřeli tam, kde se narodili, tj. nic je ke změně „nenutilo“. Rodiny bohatých židů (např. Rothschildové) představovaly zlomek populace. Před druhou světovou válkou většina evropských židů žila ve východní Evropě, tj. v Polsku, na Ukrajině a v Rusku, a to ve velmi nuzných podmínkách.

Změny ve společnosti v 19. Století

Pro pochopení vzniku antisemitismu spojeného s politikou a vstup antisemitských témat do politických programů je důležité zmínit proces emancipace židů v 19. století v západní a střední Evropě. Plnou rovnoprávnost židé v českých zemích získali ústavou roku 1867. Hradby ghett byly „rozbity“ už po revoluci 1848 a židé se tak mohli zapojit do většinové společnosti. Postupně získávali rovnocenná občanská práva. Zde je důležité zmínit mimořádný přínos židů rozvoji evropské vědy, kultury, umění a podnikání v 19. století, kdy jejich talenty byly poprvé využity i ve prospěch většinové společnosti. Tento úspěch dosud utlačovaných a v ghettech oddělených páriů však nezůstal bez konzervativní odezvy: „najednou jich všude bylo mnoho“, jinými slovy, židé byli vidět. S ohledem na vysokou společenskou odpovědnost, ke které jsou v judaismu vedeni, si vybírali sebevědomá povolání typu advokacie, lékařství, novinářství, sociální aktivismus či podnikání, což jejich „viditelnost“ posilovalo. Vzestup židů na společenském žebříčku budil strach a stal se součástí populistických antisemitských programů nově vzniklých stran. V českém kontextu je dobré zmínit hilsneriádu, i s ohledem na statečný občanský postoj budoucího prezidenta T. G. Masaryka. Ve světovém kontextu můžeme zmínit proces s plukovníkem A. Dreyfussem, který měl následně dopad na vznik myšlenky židovského státu v mysli přihlížejícího novináře T. Herzla. Dále připomeňme, že v 19. století vznikají pseudovědecké teorie o lidských „rasách“, z nichž některé jsou více a jiné méně hodnotné. Tyto teorie převezmou později nacisté do své ideologické výbavy.

Příčiny druhé světové války

Pro pochopení příčin vzniku druhé světové války je důležité mluvit o první světové válce a jejích výsledcích, zvláště pro Německo. K výkladu

se nabízí téma, jakým způsobem političtí představitelé odpovědní za vedení národa a státu, interpretují realitu? Němci se z prohrané první války nepoučili, většina z nich hledala viníka prohry včetně vnitřního nepřítele. Tím měli být nejen židé, kteří ovšem ve válce bojovali a umírali po boku Němců, ale i komunisté či sociální demokraté, pacifisté a politici usilující o kompromis a dohodu. Tato zpupnost a neschopnost vidět prohru reálně přivedla Německo na okraj občanské války. Diskuse na toto téma je velmi aktuální, neboť pracuje s tématem populismu, kdy nejsou problémy společnosti konstruktivně řešeny. Populismus nabízí zjednodušený, zkreslený pohled, často spojený s arogancí „jediné pravdy" a „obětního beránka". Toto téma má přesah do psychologie jednotlivce a psychologie davu či strategie řešení problémů. Historie výmarské republiky je při bližším pohledu vhodným materiálem pro výklad křehkosti, a přesto důležitosti demokracie, odpovědnosti politických stran, jejich spolupráce v zájmu celku a politického vyjednávání, resp. příčin selhání, které umožnilo nástup NSDAP. Tvrdé podmínky versaillských smluv a hospodářská krize vytvořily pro uchycení populismu podmínky, přesto je zajímavé v diskusi se studenty otevřít i téma, jakým způsobem by se mohla historie ubírat při zralejším a odvážnějším přístupu občanů či dohodě o spolupráci demokratických politických stran.

Dalším tématem může být vztah evropských států k Německu. S nástupem Adolfa Hitlera do úřadu kancléře byly podle ruského stalinského modelu budovány koncentrační tábory pro politické oponenty. Od začátku bylo tedy jasné, že nejde o demokratický stát. Přesto okolní země nadále s Německem spolupracovaly, což otevírá otázku jejich spoluodpovědnosti. (Aktualizací zde může být olympiáda v Berlíně v roce 1936, která byla nepokrytě propagandistická, přesto se jí cizí státy zúčastnily, s odkazem na LOH v Číně 2008 či ZOH v Rusku 2014. Zajímavostí, kterou studenti ocení, je skutečnost, že hrdinou her v Berlíně se stal černošský běžec Jesse Owens, tj. příslušník podle nacistické pseudovědy „méněcenné rasy".) Při diskusi o předválečném vztahu Evropy a USA k totalitnímu Německu je užitečné otevřít téma historického nadhledu, tj. rozdílu mezi omezeným pohledem „tehdy", v konkrétním historickém čase, kdy je naše vidění a vnímání nutně omezeno a mnoho skutečností zůstává skryto, a „nyní", kdy už víme díky následným událostem i práci historiků, jaká situace byla, z širšího a objektivnějšího úhlu pohledu.

U tématu počátku války je důležité zmínit nenápadně se stupňující represe českého židovského obyvatelstva, od odevzdání tranzistorů a kol, přes zákaz chovu domácích zvířat, až po zákaz návštěv parků, kin, divadel, obchodů v libovolný čas, a vylučování ze škol a zaměstnání. Jde o proces postupného odsouvání na okraj a zbavování občanských práv, tj. ochrany státem. Ukazuje, jak jsou občané v moderní době zranitelní, pokud stát jako jejich ochránce selhává a právní systém je totalitně dehumanizován. Tento proces je přitom zákeřný ve své „nenápadnosti", byrokratické střízlivosti, kdy ohrožení jednotlivce vydává za normu a operuje obraty typu „ochrana a zájem společnosti". Téma jazyka, resp. lživého totalitního pseudojazyka, je také aktuálně využitelným tématem, např. označení úmyslné vraždy milionů židů za „konečné řešení židovské otázky". Mj. tento pseudojazyk připravil horké chvilky poválečným soudům s válečnými zločinci: často chyběly přímé listinné důkazy, doslovné rozkazy ke genocidě.

Tuto zkušenost ohýbání jazyka, tedy lživého označení reality, si jistě mnozí učitelé pamatují z dob komunismu a mohou přidat paralely typu „Se Sovětským časem přátelství na věčné časy", tj. heslo, které ve skutečnosti zastíralo totalitní ovládání české politické reprezentace, a tedy celé společnosti, komunistickým režimem Sovětského svazu.

Do výuky je vhodné zapojit návštěvu Terezína, jediného židovského ghetta v protektorátu Čechy a Morava, kam byli sváženi židé před transportem do vyhlazovacích táborů v Polsku a Pobaltí. Pro studenty je zvláště motivující téma kultury v Terezíně, tajné výuky a dětských i mládežnických aktivit, které ukazují sílu ducha a vůli k životu mladých židů. Ze stejného důvodu do faktického přehledu událostí zařazuji příběhy tzv. „Spravedlivých mezi národy", nežidovských obyvatel nacisty obsazených zemí, kteří s nasazením vlastního života židům pomáhali. V publikaci *Jak učit o holokaustu* nabízím několik takovýchto silných příběhů (včetně příběhu českého „spravedlivého" Přemysla Pittera). Jako důležitou protiváhu k tíži tématu vnímám i inspiraci k odvaze a občanské solidaritě, kterou příběhy statečných jednotlivců mohou studentům přinést. Ze stejného důvodu navrhuji zabývat se tématem židovského odboje (doporučuji film „Odpor" režiséra E. Zwicka o historických osobnostech partyzánů, bratří Bielských) nebo židovských tajných archívů. Pozornost si zaslouží i poválečné dění: osudy přeživších, z nichž mnozí narazili po návratu domů na odsouzení či nepochopení, odchod do Izraele, složité právní hledání spravedlnosti či léčení traumat, které trvá prakticky dodnes.

Téma holokaustu lze využít při diskusi o Evropské unii a jejích hodnotách (její projekt vznikl nikoli náhodou po válce), odpovědnosti a závazcích občanů demokratických zemí, současné politické situaci doma i ve světě, včetně náročného hledání konsensu a kompromisu a sladění osobních a kolektivních zájmů či vyrovnávání se s hrozbami typu putinovského Ruska a válečných konfliktů na Předním východě, otázkou uprchlíků a o výhodách diplomatických řešení. Současní studenti jsou bystří, kritičtí a otevření, pro učitele tedy propojení minulosti a současnosti může být zajímavou výzvou. Přeji mnoho sil a inspirace!



Mgr. Terezie Dubinová, Ph.D. je kulturoložka, hebraistka, lektorka a autorka knih *Ženy v Bibli, ženy dnes*; *Židé na Turnovsku* (s P. Jakubcem); *Jak učit o holokaustu* a *Kořeny ženské spirituality: Návrat a transformace starověké moudrosti*. Více se o její práci dozvíte na webu www. oheladom.cz.

terezie.dubinova@tiscali.cz

Specifické poruchy učení

VÁŠ DOTAZ »

Proč v posledních dvaceti letech trvale narůstá počet dětí se specifickými poruchami učení? Zejména problémy se čtením začínají představovat závažný problém. Nejde o následek toho, že rodiče s dětmi málo mluví, že jsou děti zvyklé víc koukat než poslouchat a že škola věnuje výcviku čtení a psaní malou pozornost? A také toho, že školství věnuje těmto poruchám mnohem větší pozornost?

Milan Š.

NAŠE ODPOVĚĎ »

Podle mého názoru všechny čtyři důvody přispívají k porozumění aktuálního stavu. Nicméně nepředstavují dostatečný klíč k plnému porozumění problému. Nemyslím si totiž, že by se situace v uvedených důvodech oproti minulosti dramaticky změnila. Snad jedině pozornost poradenství i samotného školství je dnes oproti minulosti výrazně větší a tento zájem se nepochybně na zvýšení počtu žáků s SPU podílí. Podstatnou příčinu však spatřuji v tom, že se neustále zvyšují nároky na kvantitu i kvalitu uvedených dovedností. Nikdy jsme nebyli nuceni přečíst a napsat tolik materiálů, jako je tomu dnes. A netýká se to jen několika procent nejvzdělanější části populace, ale prakticky celého národa. Z toho vyplývá, že zejména naučit se kvalitně číst musí každý. A těmto požadavkům neodpovídají dovednosti žáků. Nemyslím si, že rozvoji čtenářských dovedností věnujeme takovou pozornost, abychom skutečně všechny děti číst naučili. A u těch, kterým to zcela nejde, hledáme vysvětlení, částečně i omluvu pro vlastní nedostatečnost. Platí to jak to pro rodiče, tak bohužel i pro učitele.

Vše nasvědčuje tomu, že jsme se také před lety vydali nevhodnou cestou při výkladu slabých výkonů žáků v některé oblasti vyučování. Nedostatečné nadání a chabou píli i malou podporu ze strany dospělých jsme z větší části nahradili výkladem specifickými poruchami učení. Zvolili jsme na první pohled vcelku logicky jako základ pro vzdělávání zdravotní postižení, ze kterého měl automaticky vyplývat speciální vzdělávací přístup. Dnes však vidíme, že to neplatí v plném rozsahu pro prakticky žádné postižení (výjimku tvoří mentální postižení). Pokud jsme totiž s to modifikovat podmínky, za kterých se žák s postižením vzdělává, uzpůsobit mu tempo, formu, dodáme mu odpovídající pomůcky…, pak můžeme konstatovat, že není třeba takového žáka vyčleňovat a že zvládne zhruba stejnou látku jako jedinec intaktní. Není třeba uvádět, že v řadě případů to umíme zatím jen velmi nedokonale. A tento přístup platí i pro žáky se specifickými poruchami učení.

Přestože není třeba pochybovat o tom, že čtení, psaní i počítání souvisí s fungováním mozku, nejsou žádné doklady o tom, že by lidé, kteří se naučí mluvit, nebyli s to tyto dovednosti zvládnout. Jen někteří je zvládnou jednoduše, zatímco jiní s obtížemi. Takže u nich je třeba výcviku věnovat přiměřené množství času (někdy zřejmě enormní) a musíme položit důraz na poznávací jiné procesy než u běžných žáků.

Cest z tohoto civilizačního problému vidím pochopitelně víc. A doporučuji hledat jednoduché cesty. Je třeba přesvědčovat rodiče, že jsou s to naučit dítě číst i psát jen tím, že se mu budou dostatečně věnovat, že si s ním budou povídat, že mu budou předčítat, že budou rozvíjet jemnou motoriku, logické myšlení. Že mu budou v běžném životě prakticky ukazovat, jak jsou uvedené tři dovednosti důležité pro jeho život.

Ovšem podobně velký úkol čeká na školu. Měla by přijmout, že dokud nenaučí konkrétního žáka pořádně číst (tedy dostatečně automatizovaně, s porozuměním a kriticky), tak musí pokračovat ve výuce. I když už žák chodí do osmé třídy! A dosavadní nedostatky žáka ve čtení musí do té doby kompenzovat – nemůže se tvářit, že žák už to má umět. S dílčími modifikacemi to platí i pro psaní a počítání.

PhDr. Václav Mertin
katedra psychologie, Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze



Aby čtení nebyla nuda

Černá, O. (2014). ***Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení.*** **Praha: Portál.**

Jak říká v úvodu ke knížce *Čtení není žádná nuda* sama autorka, nejde o odbornou práci ani o soubor hotových pomůcek. Je to zachycení osobních dlouholetých zkušeností knihovnice působící v malé obci a zároveň autorky několika půvabných knížek pro menší děti (nejznámější je asi její prvotina Kouzelná baterka). I z tohoto důvodu je možné mít výhrady k podtitulu publikace, který zní *Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. S obsahem knihy totiž koresponduje především jeho druhá část. Přivést děti k zájmu o čtení, k radosti ze sdílení příběhů a společných chvil, to především je cílem popisovaných akcí pro předškoláky i děti 1. stupně základní školy a také smyslem praktických materiálů, které tvoří dvě třetiny rozsahu publikace. A tento cíl mají samozřejmě společný knihovnice i pedagogové, i když knihovník pracuje ve zvláštních, povětšinou příznivějších podmínkách a může si dovolit, nevázán kurikulem, zůstat u utváření oné „radosti". Kniha Olgy Černé může být přesto pro učitele nebo vychovatele mladších dětí inspirací, ukázkou praktických činností, které lze převzít či modifikovat. Obsahuje také řadu odkazů na další, převážně elektronické, a tedy snadno dostupné, zdroje informací k tématu.

Teoreticko-úvahová první část publikace připomíná (mj. v souvislosti s citovaným desaterem Daniela Pennaca) některé známé, ale občas podceňované skutečnosti, například že při předčítání musíme, abychom zaujali, číst text, který zajímá nás samotné. Obsahuje také různé jednoduché, ale inspirativní nápady, snadno přenosné z knihovny do školní reality – skleněná koule nebo klec zvířecího hrdiny coby „poštovní schránky" pro dopisování si s hrdiny knih, lepení obrázků přebalů přečtených knih na obrázek sovy místo peří jako jedna z možných podob čtenářské nástěnky apod.

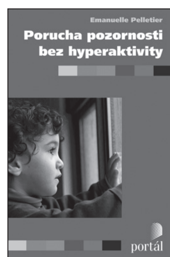
Ve svých konkrétnějších kapitolách první část knihy obsahuje popis akcí realizovaných pro děti jak předškolního, tak mladšího školního věku. Autorka seznamuje čtenáře s tím, co s dětmi četla a jakým způsobem s nimi dále pracovala. U předškoláků převažují navazující výtvarné činnosti, čteným textem pouze volně inspirované, při práci se školáky za každou částí čtení na pokračování následoval test a často také výtvarná činnost. Čtení mělo tematickou souvislost s pravidelně pořádanou Nocí s Andersenem. Výtvarné náměty jsou zajímavé, pestré, v případě návaznosti na čtení kratších textů velmi dobře využitelné, v ostatních případech modifikovatelné, i když ve škole spíše v rámci čtenářských kroužků nebo při práci s dětmi ve školní družině. Pro běžnou výuku čtení a literární výchovy se příliš nehodí, což se dá bohužel říci i o většině testů zařazených v příloze publikace. Jednak proto, že se vztahují ke zcela konkrétním rozsáhlejším knihám, které nemusí každému učiteli i žákům z různých důvodů vyhovovat (od Lichožroutů Pavla Šruta po knihu Mluvící balík Geralda Durrella), jednak proto,

že jejich pojetí je vcelku jednoduché, otázky převážně kontrolují věcné porozumění textu nebo znalost tématu, důraz je kladen na zábavnost činnosti. Nápaditější jsou nepříliš četné úkoly vyžadující jednoduchou slovesnou tvořivost (např. vymýšlení popisu a charakteristiky fiktivních tvorů) nebo vyjádření názoru. Kniha celkově obsahuje velmi málo námětů k rozvíjení skutečné literární komunikace, schopnosti všímat si literárních textů jako slovesnosti. Objevuje se málo práce se slovem jako prostředkem sdělování obsahu a významu. Nejlépe přenosné do školní praxe jsou pravděpodobně závěrečné univerzální testy s různými tématy, např. kouzla a kouzelníci, pohádky H. Ch. Andersena nebo Rychlé šípy. Kapitola věnovaná besedám autorky v knihovnách a školách představuje tvorbu jí samotné a způsob, jak ji sama představuje dětem. Je možné ji (stejně tak jako např. náměty na možné „zarámování“ dlouhodobějšího čtení samostatných příběhů) vnímat jako další inspiraci. Inspiraci k rozvíjení radosti ze čtení bez náročnějších literárněvýchovných ambicí.

Publikace Olgy Černé vychází především ze „síly“ knih samotných, poukazuje na to, že nejdůležitější je uvědomění si subjektivní potřeby setkávání se s knihami, příběhy, a to jako poměrně niterné záležitosti. Skutečně není prací didaktickou, ani jinak odbornou. Je ale prací psanou se zápalem pro věc a v mnoha směrech podnětnou i pro učitele.

Mgr. Jitka Zítková, Ph.D.

„Přivést děti k zájmu o čtení, k radosti ze sdílení příběhů a společných chvil, to především je cílem popisovaných akcí pro předškoláky i děti 1. stupně základní školy.“



Porucha pozornosti bez hyperaktivity: Pomoc rodičům a učitelům

Pelletier, E. (2014). ***Porucha pozornosti bez hyperaktivity: pomoc rodičům a učitelům.*** **Praha: Portál.**

„Kniha bude i o mně. Jmenuji se Luna. Mám pořád hlavu v oblacích a docela se mi tam líbí, až na to, že když se vracím, jsem trochu ztracená. A to se mi zase vůbec nelíbí. Doufám, že mě pochopíte. Luna"

Úvodní citát z této monografie je definicí přesně vysvětlující samotnou poruchu pozornosti bez hyperaktivity (ADD), avšak navíc doplňuje problematiku o individuální faktor osobnosti jedince. Luna k nám skrze text promlouvá, osvětluje nám pocity někoho, kdo ADD trpí, a provází nás v podstatě celou knihou.

Celé dílo je psáno čtivou, přehlednou a jasnou formou. Samotný text je vhodně členěný a dobře organizovaný. V textu se však objevuje nejen pohled dívky (autorka dívku pojmenovává Luna), která trpí poruchou pozornosti bez hyperaktivity (známou také pod zkratkou ADD neboli Attention Deficit Disorder), ale setkáváme se i s názory její maminky, doplněné o odborné komentáře a konkrétně uplatnitelné rady a postupy autorky samotné. Tyto tři pohledy jsou velmi vhodně propojeny a vedou ke komplexnějšímu pochopení celého problému.

Publikace je rozčleněna do dvou hlavních částí a celkem devíti kapitol. První část je věnována pochopení podstaty ADD, avšak nezahlcuje čtenáře nadbytečnými fakty a přehršlí cizích pojmů, což zejména rodiče či začínající učitelé jednoznačně ocení. Autorka se zde konkrétně věnuje přehledu jednotlivých příznaků ADD a příčinám této poruchy (jež jsou přibližovány adekvátně zvolenými vstupy a komentáři Luny a její maminky), dále uvádí možnou souvislost pozornosti s úzkostí. Tuto část uzavírá kazuistikami čtyř dětí, na nichž je ilustrováno, jak jednotlivé potíže ovlivňují život konkrétního dítěte, k čemu všemu mohou vést a také, jak lze s těmito dětmi krok za krokem postupovat ku prospěchu všech zúčastněných stran.

Druhá část knihy s názvem *Jak pomoci* je v podstatě věnována intervenci a terapii dětí a žáků s ADD. Jsou zde uvedeny různé postupy, které přibližují, jak s každým dítětem na základě jeho potřeb individuálně pracovat a jak jej postupně vést k samostatnosti, zodpovědnosti a vlastní aktivitě. Zajímavé a podstatné je také uvádění různých plánů spolupráce a zaměření se na odpovědnost rodičů a učitelů za práci s dítětem a s jeho motivaci. Potenciál lze spatřovat zejména v tom, že autorka pozitivně hodnotí vzájemnou spolupráci rodičů, učitele i žáka s ADD, a to jak explicitně (jednotlivé strany ke spolupráci přímo vybízí), tak i implicitně (popisuje vhodné strategie práce rodičů a učitelů, přičemž obě strategie se vzájemně doplňují. Neméně důležitý je však popis a vysvětlení účinných a neúčinných či diskutabilních způsobů léčby či terapie ADD. Celé dílo uzavírá seznam užitečných internetových odkazů o problematice ADD a doporučená literatura, která je uzpůsobena českému prostředí.

Kniha *Porucha pozornosti bez hyperaktivity* francouzské autorky, školní psycholožky, Emmanuelle Pelletier, s podtitulem *Pomoc rodičům a učitelům* patří mezi velmi zajímavé tituly, které jsou přínosné (nejen) pro použití v učitelské praxi. A to i vzhledem k tomu, že na rozdíl od diagnózy ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder čili poruchy pozornosti s hyperaktivitou), o níž lze najít na knižním trhu relativně dostatečné množství různých publikací, o ADD je počet vhodné či dostupné literatury poněkud omezený. Proto lze vnímat počin autorky jako pozitivní a její knihu zhodnotit jako velice zdařilou, dostatečně naplňující stanovený rámec, a to obsahem i rozsahem. Emmanuelle Pelletier je skutečnou odbornicí na danou problematiku a její dílo by rozhodně nemělo ujít pozornosti žádného učitele.

Mgr. Kristýna Balátová, Ph.D.

5× stručně ze školství

Čeští žáci na první příčce žebříčku počítačové gramotnosti

Mezinárodní šetření počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study) si klade za cíl zmapovat úroveň počítačové a informační gramotnosti 14letých žáků, tedy žáků v 8. ročníku školní docházky. Do projektu se zapojilo celkem 19 států. Žáci z České republiky dosáhli v testu počítačové a informační gramotnosti nejlepšího výsledku ze všech zúčastněných zemí s hodnotou 553 bodů. Čeští žáci svou úspěšností předčili nejen žáky z Austrálie, z Polska, z Norska a z Korejské republiky, jejichž výsledek přesahoval 530 bodů, ale vedli si lépe než např. jejich vrstevníci z Německa (523 bodů), ze Slovenska (517 bodů), z Chorvatska (512 bodů) či ze Slovinska (511 bodů). Podrobné výsledky jsou k dispozici na webu http://www.icils.cz/.

Webový portál pomůže s výběrem školy

Česká školní inspekce *nabízí školám zdarma* vstup do informačního systému s názvem InspIS PORTÁL. *InspIS PORTÁL* na jednom místě shromažďuje užitečné a co možná nejkomplexnější informace o všech školách, které jsou zapsány ve školském rejstříku, a to od mateřských škol až po konzervatoře a vyšší odborné školy. Na základě vyplnění jednoduchého formuláře systém vygeneruje přehled všech dostupných škol, které odpovídají zadaným požadavkům, navíc doplněný také o inspekční zprávy. Vstup do systému: https://portal.csicr.cz.

Alternativní metody ve výuce čtení

V říjnu a listopadu 2014 realizovala ČŠI na žádost MŠMT elektronické zjišťování alternativních metod výuky. Šetření se zúčastnilo 3 408 škol. Jednou z oblastí šetření byla výuka čtení. Nejčastěji vyučovanou metodou čtení zůstává klasická analyticko-syntetická (slabikovací) metoda. Jejím prostřednictvím učí číst své žáky téměř všechny školy. Alternativní metody jsou často využívány jako doplněk k této metodě. Z těchto metod se ukázala být nejoblíbenější genetická (hlásková) metoda, alespoň v jedné třídě 1. stupně jí učí čtení 39 % škol. Splývavé čtení se učí v 35,4 % škol a 18,9 % škol zavedlo i globální čtení. Spíše okrajově se zavádí motorické čtení, Foucambertova metoda výuky čtení nebo jiné alternativy.

Zvyšují domácí úkoly nerovnost ve vzdělávání?

Výsledky průzkumu *PISA in Focus 46* ukazují, že domácí úkoly mohou rozšiřovat mezeru mezi výkonností žáků s různým socioekonomickým zázemím. V každé zemi účastnící se studie PISA strávili žáci ze zvýhodněných rodin nad domácími úkoly více času než žáci z rodin nezvýhodněných. Výsledky předchozích studií PISA naznačují, že zvýhodnění žáci mají s větší pravděpodobností doma k dispozici tichý kout na učení a rodiče je v učení podporují. Řešením problému by mohlo být vyčlenění prostoru ve škole pro vypracovávání domácích úkolů znevýhodněných žáků a osvěta mezi jejich rodiči, směřující k motivování dětí pro vypracování domácích cvičení.

Úvazek na dobu neurčitou pro ředitele

Jednou ze změn, kterou přináší nová školská legislativa, je pracovní poměr pro ředitele na dobu neurčitou, v němž se budou moci opakovat šestiletá funkční období. Ředitel v případě odvolání bude mít možnost na škole nadále zůstat jako pedagogický pracovník. ■

Jazyková poradna

Můžete se přihlašovat, rozhodně se ale nehlašte

Jednou z nejčastějších chyb při časování sloves jsou tvary rozkazovacího způsobu u sloves 4. třídy podle vzoru *prosit,* která mají kořen zakončený na sykavku. Patří sem slovesa typu *(při)hlásit (se), hasit, kvasit, rdousit, spasit, urazit (se), mrazit, vrazit*. Běžně se setkáváme s nesprávnými tvary se – *š* – nebo – *ž*-, tedy se zákazy, rozkazy, doporučeními či radami jako např. *neuražte se, přihlašte se, zmrzlinu zmražte.* Uživatelé jsou ke změkčování původního kořenného – *s* – nebo – *z* – pravděpodobně motivováni odvozeninami, kde je měkčení náležité. Souhlásky – *š* – nebo – *ž* – máme např. v nedokonavých protějšcích některých uvedených dokonavých sloves (*urážet se, vrážet, přihla**š**ovat se*) nebo v přídavných jménech vzniklých z těchto sloves, ať už z dokonavých (*uražený, zaražený, přihlá**š**ený*), nebo z nedokonavých (*mražený, (za)rdoušený, hašené vápno, kva**š**ená zelenina*). Někdo bojuje s těmito ne úplně samozřejmě a snadno utvořitelnými rozkazy oklikou, použije vidovou dvojici „problematického" slovesa, větu rozvine a prohlásí třeba: *Je zbytečné, abyste se urážel.* Jinou možností nepřímého vyjádření může být kombinace s modálním slovesem: *(Při)hlásit se můžete na…/ u…* Je to i zdvořilejší než někomu přihlášení přímo nařizovat.

Proč je v některých slovesných tvarech – *s* – a – *z* – a proč se jinde změnilo na – *š* – a – *ž*-, je otázka historická – souvisí se starými praslovanskými palatalizacemi (změnami, při nichž docházelo ke změkčování souhlásek) – a komplikovaná. Běžnému uživateli, kterému záleží na tom, aby svůj mateřský jazyk příliš neprznil, postačí, když zapojí svůj kulturní a všeobecný přehled a vzpomene si třeba na biblismus *Pro**s**te a bude vám dáno!* (*Pro**š**te,* a nebude vám dáno zhola nic, můžeme doplnit.) nebo na přísloví *Neha**s**, co tě nepálí.* Také může zvolat: *Spa**s** se, kdo můžeš* (před drzými rozkazy typu *přihla**š**te se)!* Podle těchto „vzorových" ustálených spojení a vět pak snadno může vytvořit i odpovídající rozkazy u jiných sloves podle vzoru *prosit.*

Mgr. Borovská Hana, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury
Pedagogické fakulty MU

Je správné používat vazbu „you and I" v předmětu? A co naopak, zájmennou frázi „you and me" v podmětu?

Asi jste slyšeli od rodilých i nerodilých mluvčí věty jako „They talked about you and I." nebo „You and me must stay together." Pravděpodobně jste očekávali odlišné konstrukce, přesněji takové, které byly prezentovány učebnicemi a učiteli angličtiny: „They talked about you and me" a možná „You and I must stay together." V druhém případě to mohlo být i obráceně, o převaze typu s „I" v současném úzu nejsem přesvědčen. Jde o dva provázané problémy, které ukazují, že strom praxe je zelený a košatý bez ohledu na svázanost a zjednodušující tendence teorie, zejména té učebnicové.

Fráze „for you and I", „with you and I", „about you and I" mají jeden společný rys: jsou to předložkové vazby, a v takových konstrukcích je podstatné jméno či zájmeno předmětem. Logicky by tedy osobní zájmeno mělo být použito v tzv. předmětovém tvaru či pádu (anglický *object case*, *oblique case* apod.). Proč tam často, zejména v americké hovorové angličtině, není, je důsledkem frazeologizace spojení „you and I" jako celku. Jedná se o koordinovanou nominální frázi (*compound noun phrase*) a uživatelé jazyka mají tendenci osvojit si a používat ji jako celek, bez analyzování a gramatické adaptace její formy v různých syntaktických pozicích. Kde tedy v předmětu správně použijí jediné osobní zájmeno v předmětovém tvaru („She likes me/him/her."), měli by identickou gramatickou formu užít i v souřadném spojení zájmen („She likes you/him/her and me."). Často se to však neděje.

Stejně tak by naopak v subjektové pozici mělo být náležitě „You and I are friends", protože bychom samozřejmě řekli „I am your friend." a „He is your friend", a nikoli „Me am…" a „Him is your friend." Ty považuje za negramatické kdokoli, avšak původně předmětovou vazbu „you and me" použitou v podmětu paradoxně ne.

Takže, „between you and I", která verze se vám nyní líbí víc?

Mgr. Radek Vogel, Ph.D.
katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogické fakulty MU

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta MU
www.ped.muni.cz/didacticaviva

Didactica viva

prostředí pro komunikaci a vzdělávání učitelů – reflektivních praktiků

Didactica viva neboli Živá didaktika je rozvíjena s cílem aktualizovat, oživit a konkretizovat didaktiku.

- Didactica viva reaguje na nové poznatky pedagogických, psychologických a didaktických výzkumů a zhodnocuje je pro školní praxi.
- Didactica viva staví na kazuistickém přístupu – pracuje s případovými studiemi.
- Jedním z prostředků rozvíjení Živé didaktiky jsou rozvíjející hospitace.
- Cílem rozvíjejících hospitací je podporovat učitele ve zlepšování své výuky, a tudíž v jejich profesním rozvoji.
- Rozvíjející hospitace pracují na principu metodiky 3A: anotování – analyzování – alterování výukových situací.
- Rozvíjející hospitace se realizují v profesních společenstvích, které vedle praktiků zahrnují i teoretiky a výzkumníky.
- Profesní společenství mohou pracovat formou profesních (video)klubů, které jsou nabízeny na PdF MU jakožto příležitost pro další profesní vzdělávání a rozvoj učitelů.
- Didactica viva je prezentována prostřednictvím DiViWebu.
- DiViWeb je prostředím pro učitele – reflektivní praktiky; podporuje jejich profesní rozvoj a sdílení didaktického vědění.
- Na DiViWebu jsou zpřístupněny didaktické kazuistiky z různých oborů školního vzdělávání.

Diskutujte s námi na našem webu!

www.ped.muni.cz/komensky

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

Zadejte text k vyhledání...

Vyhledat

HOME | REPORTÁŽE | ROZHOVORY | DIDACTICA VIVA | DO VÝUKY | Z VÝZKUMU | REDAKCE | ARCHIV

Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy

Časopis Komenský založil v roce 1873 v Olomouci moravský středoškolský profesor, etnograf a spisovatel Jan Havelka. Od roku 1992 se jeho vydavatelem stala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Je nejstarším pedagogickým periodikem v České republice.

Časopis Komenský je určen především učitelům základních škol, studentům učitelství a blízkých oborů, ale také široké veřejnosti, která má zájem o problematiku vzdělávání.

Časopis Komenský přináší odborné články zprostředkovávající výsledky pedagogických výzkumů, zkušenosti a náměty z praxe, reportáže (nejen) ze škol, návrhy alterací autentických výukových situací, recenze českých i zahraničních publikací a řadu dalších postřehů a glos souvisejících s edukační realitou. Časopis tak poskytuje prostor pro prezentaci kvalitních odborných příspěvků, podporuje výměnu zkušeností mezi učiteli z praxe a vytváří platformu k diskusi široké veřejnosti k současným problémům české školy.

Časopis Komenský je otevřen různým názorům, přístupům a metodám, o nichž se v dnešní škole diskutuje, a nabízí své stránky všem, kdo chtějí vyjádřit svůj názor či odborné stanovisko. V souladu s přijatou obsahovou koncepcí se i nadále bude orientovat na aktuální problematiku pedagogické teorie a její reflexe v moderní školní praxi.

Obálka aktuálního čísla:



Navštivte Muzeum historických nočníků a toalet



unikátní stálá expozice, která je v současné době největší svého druhu na světě, vystavuje cca 2000 exponátů, z toho 1700 nočníků, 120 toalet a další kuriozity.

Mezi mimořádné sbírkové předměty patří nočníky vyrobené pro Napoleona Bonaparta, čínského císaře dynastie Čching, pro flotilu lodí společnosti White Star Line provozující Titanic, vykopávka z Nizozemí z 15. století, nočník hraběnky Matyldy Nostitzové nebo celostříbrný koloniální nočník.

Vystavujeme francouzské svatební nočníky, dámské nočníky *bourdaloue*, hotelové a lodní nočníky, propagandistické s podobiznami nenáviděných vládců na dně, s hracím strojkem z 30. let 20. století, nočníky pro panenky, mycí soupravy, dámské i pánské urinály a podložní mísy.

Toalety jsou zastoupeny například replikou skutečného gotického *prevétu* nebo barokního mostního francouzského záchodu, přes toaletní židle, křesla, kočárové záchody, první chemický záchod ze Spojených států amerických, až po secesní malované *water closety*. Nechybí ani tradiční japonský záchod w*ashiki*.

Vše je doplněno tiskovými dokumenty o vývoji toalet od starověku po současnost a dalšími předměty vztahujícími se tematicky k muzejní expozici. Najdou se zde staré toaletní papíry, splachovadla, katalogové listy, miniatury žertovné i užitého umění, kopie obrazů Hieronyma Bosche, Fernanda Botera a dalších.

Nabízíme běžné i odborné komentované prohlídky podle zaměření skupin a věkových kategorií, např. pro školy o vývoji toalet nebo o epidemiologickém a ekologickém dopadu nakládání s exkrementy, jak se dnes říká, s produkty lidského metabolismu.





Muzeum historických toalet a nočníků o.p.s., Vyšehradská 1703/12, Praha 128 00,
tel. 602 253 144, 222 517 903
muzeum@muzeumnocniku.cz, www.museum-toilet.com